

Monográfico. Número 62

maio-agosto ■ maio-agosto 2013

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

El cuerpo en la escuela



O corpo na escola



Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



© OEI, 2013

El cuerpo en la escuela / O corpo na escola

Revista Iberoamericana de Educación (monográfico) / *Revista Ibero-americana de Educação (monográfico)*
N.º 62

Mayo-Agosto / *Maio-Agosto*

Madrid / Buenos Aires, CAEU - OEI, 2013

279 páginas

Revista cuatrimestral / Revista quadrimestral

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

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

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

Paraguay, 1510. C1061ABD - Buenos Aires, Argentina / Tel.: (5411) 48 13 00 33

rie@oei.org.es

www.rieoei.org

ISSN: 1022-6508

Depósito Legal: BI-1094-1993

Ilustración de cubiertas: asenmac.com Informática y Telecomunicaciones

TEMAS / TEMAS

educación física; sociología de la educación; deportes y valores; educación corporal

educação física; sociologia de educação, desportos e valores, educação do corpo

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN puede adquirirse mediante suscripción a través de nuestra página web
http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.htm

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO pode adquirir-se mediante subscrição através de nosso site
http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.htm

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indizada em:

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRESIE: www.iisue.unam.mx/iresie

DOAJ: www.doaj.org

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>

La Revista selecciona los trabajos mediante el sistema de arbitraje «cego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista seleciona os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números MONOGRÁFICOS pueden ser consultados en los formatos HTML y PDF en la web de la revista. Además la web dispone de otra revista digital que se edita mensualmente con espacios dedicados a recoger «Investigaciones y estudios» de los lectores, a «Debates» sobre temas propuestas por los mismos, a «Experiencias e innovaciones», a artículos de «Opinión», entre otras secciones, que puedan servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en el campo de la educación en Iberoamérica.

Todos os números MONOGRÁFICOS podem ser consultados em os formatos HTML e PDF em o site da revista. Ademais o site dispõe de outra revista digital que se edita mensalmente com espaços dedicados a recolher «Investigações e estudos» dos leitores, a «Debates» sobre temas propostas pelos mesmos, a «Experiências e inovações», a artigos de «Opinião», entre outras seções, que possam servir de referência ou objeto de estudo para quem trabalham ou pesquisam em o campo da educação em Ibero-América

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos. Igualmente, no mantiene correspondencia con los autores de trabajos no solicitados.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões exprimidas nos artigos assinados nem subscreve necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém correspondência com os autores de trabalhos não solicitados.

CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

Secretario Técnico / Secretário Técnico: Hugo Camacho Muñoz

Equipo de redacción / Equipe de redação: Deborah Averbuj, María Kril, Andrés Viseras, Perla Youngerman

Traductores / Tradutores: Mirian Lopes Moura, Patricia Quintana Wareham, Nora Elena Vigiani

Asesor de edición / Assessor de edição: Roberto Martínez

CONSEJO ASESOR / CONSELHO ASSESSOR

Joaquim Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*

Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*

Andoni Garritz, *Universidad Nacional Autónoma de México, director de la Revista Educación Química*

Daniel Gil, *Universidad de Valencia (España)*

José Antonio López Cerezo, *Universidad de Oviedo (España)*

Álvaro Marchesi, *Secretario General de la OEI, Universidad Complutense de Madrid (España)*

Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*

Antonio Monclús Estella, *Universidad Internacional Menéndez Pelayo-Campo de Gibraltar (España)*

Sylvia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAD (México)*

Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

COMITÉ CIENTÍFICO / COMITÉ CIENTÍFICO

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal.*

Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal.*

Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile*

Luis Augusto Campistrous Pérez, *Universidad Autónoma de Guerrero, México.*

María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca, España.*

María Inmaculada Egidio Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile.*

Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás, Brasil.*

Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España.*

Eduardo Lautaro Galak, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina.*

Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España.*

María Teresa Gómez del Castillo, *Escuela de Magisterio Cardenal Spínola, España.*

Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana, Cuba.*

Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya, España.*

Agustín de la Herrán Gascón, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España.*

Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España.*

Márcia Lopes Reis, *Universidade Paulista, Brasil.*

María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.*

Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España.*

Héctor Monarca, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

María de la Villa Moral Jiménez, *Universidad de Oviedo, España.*

William Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.*

Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília, Brasil.*

Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México.*

Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España.*

María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação, Brasil.*

Alicia Mónica Pintus, *Ministerio de Educación, Argentina.*

Enric Prats, *Universidad de Barcelona, España.*

José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.*

Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.*

Celia Rosa Rizo Cabrera, *Universidad Autónoma de Guerrero, México.*

Marta Ruiz Corbella, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile.*

Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España.*

María Cecilia Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo, Brasil.*

Teresa Sancho-Vinuesa, *Universitat Oberta de Catalunya, España*

Marco Silva, *Universidade Estácio de Sá, Brasil.*

Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.*

Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España.*

Fabiane Adela Tonetto Costas, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.*

Pablo Valdés Castro, *Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba.*

Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*

María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil.*



REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

Número 62. Mayo-Agosto / Maio-Agosto 2013

SUMARIO / SUMÁRIO

MONOGRÁFICO: El cuerpo en la escuela

MONOGRÁFICO: *O corpo na escola*

Coordinador: William Moreno

Presentación	7
<i>Apresentação</i>	13
Juliana Telles de Castro e outros, «Violência em aulas de Educação Física: corporalidade, docência e formação»	19
Gustavo González Calvo y otros, «Relatos autobiográficos sobre a incompetencia motriz aprendida de un docente novel de Educación Física y sus posibilidades autoformativas»	39
Gianfranco Ruggiano, «escolarización del <i>cuerpo</i> y de los cuerpos»	57
Claudia Ximena Herrera Beltrán, «Castigos corporales y escuela en la colombia de los siglos XIX y XX»	69
Claudia Mallarino Flórez, «Cuerpos escolares y cuerpos sociales: una historia de encuentros y desencuentros»	89
Raumar Rodríguez Giménez, «Educación del cuerpo y políticas educativas: de la formación superior al patio escolar»	107
William Moreno Gómez, «Fotoetnografía educativa: una ruta para comprender la cultura corporal escolarizada»	119
Diana Milstein y Héctor Mendes, «cuerpo y escuela. Dimensiones de la política»	143

Antonia Olmos Alcaraz y María Rubio Gómez, «Corporalidad del «buen estudiante»: representaciones de género, «raza», etnia y clase social en la escuela española»	163
Juan E. Péchin, «¿Cómo construye varones la escuela? Etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar»	181
Alberto Moreno Doña, Carlos Calvo Muñoz, Silvia López de Maturana Luna, «Aprender en y desde la motricidad humana: educación, escuela y mediación pedagógica»	203
Emerson Luis Velozo e Jocimar Daolio, «O skate como prática corporal e as relações de identidade na cultura juvenil»	217
Teresa Ontañón Barragán, Marco Antonio Coelho Bortoleto y Erminia Silva, «Educación Corporal y Estética: Las Actividades Circenses como contenido de la Educación Física»	233
Marlen Campos Vidal y Carol Vargas García, «Noción corpórea y abuso infantil. Una propuesta pedagógica desde la educación física escolar»	245
Concepción Sánchez Blanco, «Pobreza, alimentación y juego en la educación infantil»	261

M O N O G R Á F I C O

EL CUERPO EN LA ESCUELA
O CORPO NA ESCOLA

PRESENTACIÓN

El consenso, por lo menos en la retórica política y académica, sobre el deber ser educativo en la región es evidente y generalizado:

[...] la educación debe ser un eje central de las políticas de desarrollo tendientes a alcanzar la cohesión y la inclusión social [...]; su influencia es determinante en la salud, el nivel de ingresos, la movilidad social, la igualdad entre hombres y mujeres o la conservación del medio ambiente (GENTILI y CAMACHO, Presentación del Monográfico RIE n.º 61/2013).

Pero preguntémosnos ahora por las condiciones dramáticas (políticas y pedagógicas) de despliegue del cuerpo en el día a día de la escolarización: qué se hace, cómo se hace, cómo se proyecta el cuerpo desde la base educativa escolar.

La intención es loable, pero el consenso recoge también voces significativas que hablan de la ampliación de una brecha profunda entre el cuerpo en la escuela soñada y el cuerpo en la escuela vivida. En una escuela que promueve un cuerpo diferenciado y jerarquizado, entre los saberes «disciplinarios» y los «indiscriminados» de la conformación política, ética y estética, se puede estar produciendo y reproduciendo *un modo de ser corporal fragmentado*.

Como en lo social, en la escuela (satélite de los cuerpos en ejercicio preformativo), el cuerpo no está exento de atenciones interesadas. Ella existe para darle perfil y en esa acción múltiple –a veces ruda, a veces sutil– se reflejan diversos deseos.

En el cuerpo escolarizado, que se desea educado, muchos quisieran sacar partido, concretar su parte. Se impone así, con relación al cuerpo que asiste a la escuela, una cierta filantropía, pero también un cierto rendimiento positivizado que debe revisarse. De hecho lo está siendo, y, en razón de ello, el presente monográfico se dispone a la divulgación de una parte significativa de la producción académica que apuesta de diversas maneras y desde diferentes territorios (geográficos, académicos, investigativos y disciplinares) a los procesos comprensivos de aquellas condiciones regionales bajo las cuales se está dando la intervención del cuerpo en la escuela.

En los diagnósticos y en las revisiones investigativas, en las configuraciones y reconfiguraciones de la política pública del sector educacional

y cultural regional, en particular en el pensamiento que se constituye sobre la cinética de la cotidianeidad del cuerpo en la escuela, se reflejan políticas, pedagogías y didácticas específicas que vienen siendo problematizadas y que requieren ser visualizadas y debatidas de cara a la recomposición situada de una política pública y una mediación pedagógica. Allí se agitan los marcos de una selección cultural pertinente (currículo), inclusiva, con equidad y de cobertura con calidad, donde estén contempladas la calidad de vida, la dignidad, los derechos y la sostenibilidad medio ambiental.

Las prácticas y los dispositivos corporales escolarizados que se instalan desde la tradición (a prueba de reformas), así como aquellos emergentes (que se conectan con los actuales cambios y transformaciones del contexto social y educacional), requieren de una descripción rigurosa, de debate y comprensión.

El cuerpo y la cultura somática escolar (ambiente para su promoción selectiva y productiva) se convierten en territorios en disputa. Al lado de las formas tradicionales y reverdecidas de intervención pedagógica, la época, desde sus propios deseos y representaciones de lo corporal, despliega nuevos mitos y estereotipos, nuevas metáforas que referencian los procesos de curricularización del cuerpo. Se impone una selección de cultura corporal escolar no ingenua. Con el cuerpo en la escuela se redefinen procesos de producción, clasificación, enmarcación, expresión, regulación, comunicación y gestión formativa y con-formativa que deben ser reconocidos críticamente.

No es escaso el interés que hay en la región por pensar la corporalización escolar. Cuestiones tales como la pobreza, la discriminación, la sexualidad, lo emocional, la virtualidad, el matoneo, el atropello a los derechos, las tribus urbanas, la inseguridad, la medicalización, la heroización, el hacinamiento, el maltrato, el trabajo infantil, la accidentalidad, la higiene, la deportivización, la ludotecnología, los esteticismos consumistas, la hetero-designación abusiva, la disciplina, la competencia, el alistamiento juvenil, la implicación del espacio escolar en el conflicto social, la estandarización, el desplazamiento, la vulnerabilidad, el acoso, la malnutrición, la militarización, las condiciones salvajes de la urbanización y el mercado nos obligan a pensar problemáticamente las condiciones de los escolarizados y los sentidos de la educación de la niñez y la juventud. La cuestión de estar o no de cuerpo presente en la escuela depende de condiciones dramáticas que ponen en cuestión las estrategias de gestión y los currículos.

La convocatoria fue amplia: cuerpo de las disciplinas (desde la pedagogía y la didáctica, desde la antropología, la nutrición y dietética, la sociología, la psicología, la historia, la política, la estética, el deporte, la educación física, las artes, el juego); cuerpo historizado, curricularizado (en

la escuela, en las educaciones, en el espacio-tiempo escolar, en la ciudad, para el trabajo); cuerpo subjetivado (como infancia, mujer, varón, masculinidad, género, sexualidad); cuerpo intersubjetivado (con relación a la clase social, «raza», etnia, cultura juvenil, cosmovisiones étnicas); cuerpo objetivado (disciplinado, corregido, controlado, higiénico, moralizado, patriótico); cuerpo acogido en las diversas educaciones (públicas, privadas, en lo social, en lo urbano, en lo rural).

La respuesta de la comunidad académica colmó las expectativas. Se pudo constatar que hay una tradición significativa de trabajo sobre la cuestión del cuerpo en la escuela que requiere encontrar superficies para su divulgación.

Este número temático tiene un límite, por lo que fueron seleccionados quince trabajos; buena parte de los restantes serán publicados con el consentimiento de los autores en otros espacios que posee la *Revista Iberoamericana de Educación* para la divulgación académica.

El monográfico está compuesto por cuatro grupos de trabajos que describimos a continuación.

El primer grupo se interesa por asuntos que conectan la competición, la competencia corporal y la violencia corporal con la cuestión de la formación del profesorado. El trabajo de Juliana Telles, Alexandre Fernández, Marcus Taborda y Fábio Machado, equipo investigador de la UFSC y de la UFMG, ambas de Brasil, sostiene que uno de los más grandes desafíos de la escuela pública es la presencia en su interior de distintas formas de violencia; este grupo se detiene, a través de los estudiantes de práctica universitaria supervisada (registros de cuadernos de campo y relatorías), en la experiencia de la educación física (EF) en el nivel de la enseñanza fundamental, intentando comprender los sentidos y alcances de distintas formas de violencia que parecen incrementarse en esta disciplina escolar que ofrece una mayor exposición corporal y niveles altos de competitividad. El segundo trabajo de este grupo, realizado por Gustavo González, José Ignacio Barbero, Nicolás Bores y Lucio Martínez, miembros de un colectivo de docentes investigadores de la Universidad de Valladolid, España, se basa en una investigación que aborda los relatos autobiográficos de un maestro de educación física novel como base para la (auto)formación profesoral permanente. El ámbito de esta asignatura es utilizado como medio para que el iniciado, a partir de su propia reflexión, capte rasgos de su identidad, lo que le permite captar el efecto que sobre él ejerce la cultura corporal hegemónica.

Un segundo grupo de trabajos se caracteriza por su interés en aspectos históricos acerca de la educación del cuerpo. Gianfranco Ruggiano,

docente investigador del Instituto Superior de Educación Física (ISEF-UdelaR), Uruguay, y miembro del Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI) del mismo país, presenta desde una aproximación histórica un interesante aporte para el debate sobre las condiciones del cuerpo en la escuela. Para él, toda revisión acerca del lugar que el cuerpo ocupa en lo escolar se ve imposibilitada para llegar a significar un cuestionamiento profundo, en tanto problematización real, seria y sistemática de los postulados que fundamentan las intervenciones del cuerpo escolarizado. Desde la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, rastreando fuentes de finales del siglo XIX y principios del XX, Claudia Ximena Herrera, académica con amplia trayectoria en la historización del cuerpo escolarizado, se adentra en el asunto del castigo escolar como práctica inseparable de la escolarización; interroga una práctica que se direcciona como tecnología de gobierno, gestión del dolor, expresión de un biopoder, punición que a través de su despliegue disciplina, educa y regula a la población infantil y juvenil. El tercer trabajo de este grupo corresponde a Claudia Mallarino, profesora en la Maestría en Educación de la Universidad de San Buenaventura, Colombia, e integrante del grupo de investigación Educación y Desarrollo Humano (GIEDH), quien se interesa por las discursividades de la corporalidad escolarizada, preguntándose por las condiciones históricas de existencia de los saberes acerca del cuerpo, su lugar y sus modos de producción. Subraya la necesidad de interrogar a la naturaleza corporal de la propuesta educativa, comprendiendo la política que regula la escuela, el papel que cumplen los agentes y los criterios de la curricularización, ruta necesaria para desconfigurar los obstáculos y reconfigurar voces heterogéneas y resonantes, fuerzas coaligadas, prójimas-próximas, emergencia de nuevos cuerpos que se empeñen en valorizar la potencia del saber vivo. Por su parte, Raumar Rodríguez, docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (UdelaR), Uruguay, se centra en las formas discursivas que adopta la educación del cuerpo, dando continuidad a un proceso investigativo histórico de largo aliento que se interesa por las condiciones en las que se presenta en Uruguay la relación entre la educación física escolar y el deporte. A partir de esto, el autor revisa y problematiza documentos clave de la política educativa nacional para entender en contexto asuntos cruciales tales como la obligatoriedad de la educación física, la configuración del currículo que forma a los profesionales del campo y, en general, el reconocimiento problematizador de los discursos sobre la educación del cuerpo.

Un tercer grupo de trabajos aborda desde la investigación etnográfica asuntos relacionados con la intersubjetividad. Desde el grupo de investigación PES (Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-currículo) de la Universidad de Antioquia, Colombia, William Moreno, a partir de una experiencia investigativa etnográfica sensible situada en las escuelas urbanas del Valle de Aburrá, presenta particularidades de una herramienta investigativa, la

fotoetnografía, que permite hacer aproximaciones descriptivas y comprensivas a los compromisos (motriz, estético, ético y político) que definen los interjuegos de la conformación etnocorporal escolarizada. Diana Milstein profesora e investigadora de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM) y Héctor Méndes, profesor de la Escuela de Innovación de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UCSE), ambas de Argentina, basándose en un enfoque etnográfico, abordan el juego que despliegan los actores sociales (docentes, alumnos, madres, vecinos) en las escuelas primarias de zonas populares argentinas; así, leyendo el «cuerpo inscripto» y marcado por el orden escolar y social, se interesan por la dimensión política y micropolítica de la relación cuerpo, escuela y sociedad en tiempos de crisis social. En tercer lugar se ofrece un trabajo de Antonia Olmos, profesora en el Departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada, España, y María Rubio, investigadora del Instituto de Migraciones de la misma universidad, quienes presentan un producto asociado a una investigación que aborda las trayectorias de éxito y fracaso del alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera en España. Etnografía que se propone estudiar la construcción de la corporalidad del «buen estudiante» partiendo de las percepciones que se poseen de los alumnos en función de las clasificaciones realizadas por el profesorado sobre marcadores como el género, la «raza», la etnia y la clase social. Cierra este grupo de trabajos el de Juan E. Péchin, docente e investigador, becario posdoctoral del CONICET e investigador del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. En los marcos de la construcción normativa y del activismo político de los últimos tiempos, su trabajo articula las pedagogías *queer* y feministas para facilitar los procesos comprensivos de los dispositivos culturales y las tecnologías institucionales que guían los procesos de masculinización.

Finalmente el cuarto grupo está compuesto por cinco trabajos que se interesan por cuestiones relacionadas con la mediación pedagógica y las didácticas de la educación corporal. En el primero se presenta un interesante aporte de un colectivo de educadores chilenos de las universidades de la Serena y Católica de Valparaíso, ambas de Chile, quienes, interesados en la complejidad educativa y en la crisis de la escolarización, se adentran en el asunto de la mediación pedagógica en los marcos de la motricidad humana, los contextos informales y los conocimientos prácticos construidos por los propios niños. En segundo lugar, Emerson Luis Velozo, profesor del Departamento de Educación Física da Universidad Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), y Jocimar Daolio, profesor de la Facultad de Educación Física de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), ambas de Brasil, presentan un estudio etnográfico de las prácticas de un grupo de *skatistas* de Lisboa (Portugal). Su objetivo es significar las relaciones que se dan entre esta práctica social y corporal con el trabajo pedagógico escolar

en los contextos de los procesos de construcción identitaria. Teresa Ontañón, estudiante de Doctorado de la Facultad de Educación Física de la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP); Marco Antonio Coelho, profesor de la misma universidad, y Erminia Silva, profesora de la Universidad Estatal Paulista (UNESP), Brasil, presentan una investigación que avanza sobre el potencial pedagógico de una práctica corporal que viene ganando un importante espacio social en los países de la región: las actividades circenses, que rompiendo fronteras, ahora son abordadas como contenido de educación corporal que conecta intereses de la educación física y la educación estética y artística. En un cuarto trabajo, Marlen Campos, profesora de Educación Física y Magíster en Educación de la Universidad Austral de Valdivia, Chile, y Carol Vargas, profesora de Educación Física del Colegio Santa Marta de la misma ciudad, muestran resultados de un estudio cualitativo que se interesa por las condiciones existenciales de niñas residentes en el Hogar del Niño que tienen en común haber sido vulneradas en sus derechos. Del estudio sale una propuesta que se basa en el re-conocimiento de las niñas por medio de actividades vinculadas al juego cooperativo, juegos circenses, danza y disciplinas como el yoga y el reiki. Finalmente, Concepción Sánchez, profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña, España, presenta un estudio que parte de una investigación-acción llevada a cabo en un centro público. En el mismo se cruzan asuntos de la cultura alimentaria, el juego infantil y el cuidado corporal, y plantea, en el marco de los derechos de la infancia, una interesante discusión sobre la conexión que se establece con relación a la alimentación entre las prácticas familiares, profesoras, estudiantiles, gubernamentales y no gubernamentales. En este último grupo, contextos informales, *skate*, actividad circense, abuso infantil, cultura alimentaria en contextos de crisis económica, son algunos de los disparadores que plantean un necesario reposicionamiento didáctico para los procesos de intervención pedagógica de lo corporal.

William Moreno G.

APRESENTAÇÃO

O consenso, pelo menos quanto à retórica política e acadêmica, sobre o dever ser educativo na região é evidente e generalizado:

[...] a educação deve ser um eixo central das políticas de desenvolvimento tendentes a alcançar a coesão e a inclusão social [...]; sua influência é determinante na saúde, no nível de salários, na mobilidade social, na igualdade entre homens e mulheres ou na conservação do meio ambiente (GENTILI e CAMACHO, Apresentação do Monográfico RIE, n.º 61/2013).

Mas perguntemo-nos agora pelas condições dramáticas (políticas e pedagógicas) de exposição do corpo no dia a dia da escolarização: o que se faz, como se faz, como se projeta o corpo na base educativa escolar.

A intenção é louvável, porém, o consenso recolhe também vozes significativas que falam da ampliação de uma brecha profunda entre o corpo na escola sonhada e o corpo na escola vivida. Em uma escola que promove o corpo diferenciado e hierarquizado, entre os saberes «disciplinares» e os «indiscriminados» da conformação política, ética e estética, pode estar se produzindo e reproduzindo *um modo de ser corporal fragmentado*.

Como no social, na escola (satélite dos corpos em exercício pré-formativo), o corpo não está isento de atenções interessadas. Aquela existe para lhes dar perfil e nessa ação múltipla – às vezes, grosseira, às vezes, sutil – refletem-se diversos desejos.

Do corpo escolarizado, que se deseja educado, muitos quiseram tirar partido, concretizar sua parte. Impõe-se assim, com relação ao corpo que assiste à escola, certa filantropia, mas também certo rendimento positivizado que deve ser revisado. E de fato está sendo, e, devido a isso, o presente monográfico dispõe-se à divulgação de uma parte importante da produção acadêmica que aposta de diversas maneiras e de diferentes territórios (geográficos, acadêmicos, pesquisadores e disciplinares) pelos processos compreensivos daquelas condições regionais sob as quais está se dando a intervenção do corpo na escola.

Nos diagnósticos e nas revisões investigadoras, nas configurações e reconfigurações da política pública do setor educacional e cultural regional, em particular no pensamento que se constitui sobre a cinética da cotidianidade do corpo na escola, refletem-se políticas, pedagogias e didáticas

específicas que vêm sendo problematizadas e que requerem ser visualizadas e debatidas em face da recomposição situada de uma política pública e de uma mediação pedagógica. Aí se agitam os âmbitos de uma seleção cultural pertinente (currículo), inclusiva, com equidade, e de cobertura com qualidade, onde se contemplem a qualidade de vida, a dignidade, os direitos e a sustentabilidade meio ambiental.

As práticas e os dispositivos corporais escolarizados que se instalam a partir da tradição (à prova de reformas), assim como aqueles emergentes (que se conectam com as atuais mudanças e transformações do contexto social e educacional), requerem uma descrição rigorosa, de debate e compreensão.

O corpo e a cultura somática escolar (ambiente para sua promoção seletiva e produtiva) convertem-se em territórios em disputa. Ao lado das formas tradicionais e renovadas de intervenção pedagógica, a época, a partir de seus próprios desejos e representações do corporal, desdobra novos mitos e estereótipos, novas metáforas que referenciam os processos de curricularização do corpo. Impõe-se a seleção de uma cultura corporal escolar não ingênua. Com o corpo na escola se redefinem processos de produção, classificação, inclusão, expressão, regulação, comunicação e gestão formativa e con-formativa que devem ser reconhecidos criticamente.

14

Não é escasso o interesse que há na região por pensar a corporalização escolar. Questões tais como a pobreza, a discriminação, a sexualidade, o emocional, a virtualidade, a dominação pela violência, as tribos urbanas, o abuso de direitos, a insegurança, a medicalização, a heroicidade, o amontoamento, os maus-tratos, o trabalho infantil, a acidentalidade, a higiene, a esportividade, a ludo tecnologia, os esteticismos consumistas, a heterodesignação abusiva, a disciplina, a competência, o serviço militar juvenil, a implicação do espaço escolar no conflito social, a standardização, o deslocamento, a vulnerabilidade, o acossamento, a má nutrição, a militarização, as condições selvagens da urbanização e o mercado nos obrigam a pensar com preocupação nas condições dos escolarizados e no sentido da educação da infância e da juventude. A questão de estar ou não de corpo presente na escola depende de condições dramáticas que põem em questão as estratégias de gestão e dos currículos.

A chamada foi ampla: corpo das disciplinas (explicações da pedagogia e da didática, da antropologia, da nutrição e dietética, da sociologia, da psicologia, da história, da política, da estética, do esporte, da educação física, das artes, do jogo); corpo historiado, curricularizado (na escola, nas educações, no espaço-tempo escolar, na cidade, para o trabalho); corpo subjetivado (como infância, mulher, varão, masculinidade, gênero, sexualidade); corpo intersubjetivado (com relação à classe social, «raça», etnia, cultura

juvenil, concepções do mundo étnicas); corpo objetivado (disciplinado, corrigido, controlado, higiênico, moralizado, patriótico); corpo acolhido nas diversas educações (públicas, privadas, no social, no urbano, no rural).

A resposta da comunidade acadêmica correspondeu às expectativas. Foi possível constatar que há uma tradição significativa de trabalho sobre a questão do corpo na escola que requer encontrar superfícies para sua divulgação.

Este número temático tem um limite e por isso foram selecionados quinze trabalhos; boa parte dos restantes será publicada com o consentimento dos autores em outros espaços que a *Revista Ibero-americana de Educação* possui para a divulgação acadêmica.

O monográfico está composto por quatro grupos de trabalhos que a seguir descrevemos.

O primeiro se interessa por assuntos que conectam a competição, a competência corporal e a violência corporal com a questão da formação do professorado. Neste grupo, o trabalho de Juliana Telles, Alexandre Fernández, Marcus Taborda e Fábio Machado, equipe pesquisadora da UFSC e da ufmg, ambas do Brasil, defendem que um dos maiores desafios da escola pública é a presença em seu interior de diferentes formas de violência; este grupo se detém, através dos estudantes de prática universitária supervisionada (registros de cadernos de campo e relatórios), na experiência da Educação Física (EF) no ensino fundamental, a fim de compreender sentidos e alcances de diferentes formas de violência que parecem incrementar-se nesta disciplina escolar que oferece uma maior exposição corporal e níveis altos de competitividade. O segundo trabalho, realizado por Gustavo González, José Ignacio Barbero, Nicolás Bores e Lúcio Martínez, membros de um coletivo de docentes pesquisadores da Universidade de Valladolid, Espanha, baseia-se em uma pesquisa que aborda os relatos autobiográficos de um professor de Educação Física novel como base para a (auto)formação professoral permanente. O contexto desta matéria é utilizado como meio para que o iniciado, a partir de sua própria reflexão, capte traços de sua identidade, o que lhe permitirá captar o efeito que sobre ele exerce a cultura corporal hegemônica.

Um segundo grupo de trabalhos relaciona-se por seu interesse em aspectos históricos sobre a educação do corpo. Gianfranco Ruggiano, docente pesquisador do Instituto Superior de Educação Física (ISEF-UdelaR), Uruguai, membro do Grupo de Políticas Educativas e Políticas de Pesquisa (GPEPI) do mesmo país, a partir de uma aproximação histórica, apresenta uma interessante colaboração para o debate sobre as condições do corpo na escola. Para ele, toda revisão sobre o lugar que o corpo ocupa no espaço

escolar se vê impossibilitada a significar um questionamento profundo, como aprofundamento do real, sério e sistemático dos postulados que fundamentam as intervenções do corpo escolarizado. Da Universidade Pedagógica Nacional, Colômbia, rastreando fontes de finais do século XIX e princípios do XX, Claudia Ximena Herrera, acadêmica com ampla trajetória na historização do corpo escolarizado, adentra-se no assunto do castigo escolar como prática inseparável da escolarização; interroga uma prática que se direciona como tecnologia de governo, gestão da dor, expressão de um biopoder, punição que através de seu desdobramento disciplina, educa e regula a população infantil e juvenil. O terceiro trabalho deste grupo corresponde a Claudia Mallarino, professora na Mestría em Educação da Universidade de San Buenaventura, Colômbia, e integrante do grupo de pesquisa Educação e desenvolvimento Humano (GIEDH), que se interessa pelas discursividades da corporalidade escolarizada, perguntando-se pelas condições históricas de existência dos saberes sobre o corpo, seu lugar e seus modos de produção. Sublinha a necessidade de interrogar a natureza corporal da proposta educativa, compreendendo a política que regula a escola, o papel que cumprem os agentes e os critérios da curricularização, rota necessária para desconfigurar os obstáculos e reconfigurar vozes heterogêneas e ressoantes, forças coligadas, próximas, emergência de novos corpos que se empenham em valorizar a potência do saber vivo. Por sua parte, Raumar Rodríguez, docente da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação e do Instituto Superior de Educação Física da Universidade da República (Udelay), Uruguai, centra-se nas formas discursivas que a educação do corpo adota, dando continuidade a um processo de pesquisa histórico de longo alcance que se interessa pelas condições nas quais, no Uruguai, apresenta-se a relação entre a educação física escolar e o esporte. A partir disto, o autor revisa e problematiza documentos-chave da política educativa nacional para entender assuntos cruciais, tais como, a obrigatoriedade da Educação Física, a configuração do currículo que forma os profissionais do campo e, em geral, o reconhecimento problematizador dos discursos sobre a educação do corpo.

Um terceiro grupo de trabalhos aborda, a partir da pesquisa etnográfica, assuntos relacionados com a intersubjetividade. No grupo de pesquisas (Práticas Corporais, Sociedade, Educação-currículo) da Universidade de Antioquia, Colômbia, William Moreno, a partir de uma experiência de pesquisa etnográfica sensível situada nas escolas urbanas do Vale de Aburrá, apresenta particularidades de uma ferramenta pesquisadora, a fotoetnografia, que permite estabelecer aproximações descritivas e compreensivas aos compromissos (motriz, estético, ético e político) que definem os interjogos da conformação etnocorporal escolarizada. Diana Milstein, professora e pesquisadora da Universidade Nacional de La Matanza (UNLAM) e Héctor Méndes, professor da Escola de Inovação da Universidade Nacional de Santiago do Estero (ucse), ambas da Argentina, baseando-se em um enfoque etnográfico,

abordam o jogo que desdobram os atores sociais (docentes, alunos, mães, vizinhos) nas escolas primárias de zonas populares argentinas; assim, lendo o «corpo inscrito» e marcado pela ordem escolar e social, interessam-se pela dimensão política e micro política da relação corpo, escola e sociedade em tempos de crise social. Em terceiro lugar se oferece um trabalho de Antonio Olmos, professora no Departamento de Antropologia Social da Universidade de Granada, Espanha, e María Rubio, pesquisadora do Instituto de Migrações da mesma universidade, as quais apresentam um produto associado a uma pesquisa que aborda as trajetórias de sucesso e fracasso do alunado imigrado de nacionalidade estrangeira na Espanha. Etnografia que se propõe estudar a construção da corporalidade do «bom estudante», partindo das percepções que se possuem sobre os alunos em função das classificações realizadas pelo professorado sobre marcadores como o gênero, a «raça», a etnia e a classe social. Encerra este grupo de trabalhos o de Juan E. Péchin, docente e pesquisador, bolsista pós-doutoral do conicet e pesquisador do Instituto Interdisciplinar de Estudos de Gênero da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (UBA), Argentina. Nos âmbitos da construção normativa e do ativismo político dos últimos tempos, seu trabalho articula as pedagogias queer e feministas para facilitar os processos compreensivos dos dispositivos culturais e das tecnologias institucionais que guiam os processos de masculinização.

Finalmente, o quarto grupo está composto por cinco trabalhos que se interessam por questões relacionadas com a mediação pedagógica e as didáticas da educação corporal. No primeiro se apresenta uma interessante contribuição de um coletivo de educadores chilenos das universidades da Serena e Católica de Valparaíso, ambas do Chile, que, interessados na complexidade educativa e na crise da escolarização, adentram-se no assunto da mediação pedagógica no âmbito da motricidade humana, os contextos informais e os conhecimentos práticos construídos pelas próprias crianças. Em segundo lugar, Emerson Luis Velozo, professor do departamento de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste (unicentro) e Jocimar Daolio, professor da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (unicamp), ambas do Brasil, apresentam um estudo etnográfico das práticas de um grupo de *skatistas* de Lisboa (Portugal). Seu objetivo é chamar a atenção para as relações que se estabelecem entre esta prática social e corporal com o trabalho pedagógico escolar nos contextos dos processos de construção identitária. Teresa Ontañón, estudante de Doutorado da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (unicamp), Marco Antonio Coelho, professor da mesma universidade e Erminia Silva, professora da Universidade Estadual paulista (unesp), Brasil, apresentam uma pesquisa que avança sobre o potencial pedagógico de uma prática corporal que vem ganhando um importante espaço social nos países da região: as atividades circenses que, rompendo fronteiras, agora são abordadas como

conteúdo de educação corporal ao conectar interesses da educação física e da educação estética e artística. Em um quarto trabalho, Marlen Campos, professora de Educação Física e de Mestrado em Educação da Universidade Austral de Valdivia, no Chile, e Carol Vargas, professora de Educação Física do Colégio Santa Marta da mesma cidade, mostram resultados de um estudo qualitativo que se interessa pelas condições existenciais de crianças residentes no «Hogar del Niño», que têm em comum terem sido vulneradas em seus direitos. Do estudo sai uma proposta que se baseia no re-conhecimento das crianças por meio de atividades vinculadas ao jogo cooperativo, atividades circenses, dança e disciplinas como a ioga e o *reiki*. Finalmente, Concepción Sánchez, professora da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade da Corunha, Espanha, apresenta um estudo que parte de uma pesquisa-ação levada a cabo em um centro público. No mesmo se cruzam assuntos de cultura alimentícia, brincadeiras infantis e o cuidado corporal, e suscita, no contexto dos direitos da infância, uma interessante discussão sobre a conexão que se estabelece em relação à alimentação entre as práticas familiares, professorais, estudantis, governamentais e não governamentais. Neste último grupo, contextos informais, skate, atividades circenses, abuso infantil, cultura alimentícia em contextos de crise econômica, são alguns dos disparadores que suscitam um necessário reposicionamento didático para os processos de intervenção pedagógica do corporal.

VIOLÊNCIA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CORPORALIDADE, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO¹

Juliana Telles de Castro*

Alexandre Fernandez Vaz**

Marcus Aurélio Taborda de Oliveira***

Fábio Machado Pinto****

SÍNTESE: Uma das questões mais importantes a desafiar as práticas pedagógicas nas escolas públicas brasileiras é a violência, em distintas formas de manifestação. Espaço em que tradicionalmente a palavra tem menos valor que a abordagem contingencial, na disciplina curricular de Educação Física um conjunto de particularidades aparece, em grande medida, pela maior exposição do corpo, se comparada a outras atividades pedagógicas, mas também pelo caráter competitivo de suas práticas. No presente trabalho, apresentamos uma investigação cujo objetivo foi pesquisar a dinâmica das aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública da periferia de Florianópolis, sul do Brasil, ministradas por estudantes universitários durante seu es-

19

¹ O artigo é resultado parcial do programa de pesquisa *Teoria Crítica, Racionalidades e Educação (III)*, bem como do projeto *Documentação, sistematização e interpretação de boas práticas pedagógicas nos processos de educação do corpo na escola*, ambos financiados pelo cnpq. Uma versão preliminar do texto foi apresentada publicada nos respectivos anais do *IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, Itabaiana, Sergipe, UFS, 2010. (CASTRO; PINTO, 2010). Os autores agradecem ao professor Cláudio Valdez Santana, professor da escola em que o trabalho foi realizado, pela valorosa colaboração. A Lisandra Invernizzi, Gisele Carreirão Gonçalves, Lara Beatriz Fuck e Fernanda Cristina Campos da Rocha, vai um agradecimento pelas leituras e comentários sobre o texto.

* Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (CED/UFSC/CNPq). Bolsista de Iniciação Científica CNPq, Brasil.

**Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da UFSC. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (CED/UFSC/CNPq). Pesquisador CNPq. Florianópolis-SC.

***Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, ambos da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Coordena o NUPES – Núcleo de Pesquisas sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades. Pesquisador do CNPq.

****Professor Adjunto III CED/UFSC. Supervisor da disciplina de Estágio Supervisionado em educação física escolar I e II (MEN/CED/UFSC). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (CED/UFSC/CNPq), Florianópolis, SC. Brasil.

tágio supervisionado. Por meio da análise de fontes que incluíram relatos em cadernos de campo e relatórios produzidos pelos próprios estagiários, emergem resultados referentes à ocorrência de violência durante as aulas de Educação Física: de um lado, o hábito dos alunos de substituir a retórica pela alteração corporal na resolução de conflitos; e de outro, o uso da *intimidação* e da *pedagogia da ameaça* pelos estagiários, em meio às tentativas desenfreadas de manter o domínio das turmas.

Palavras-chave: Educação Física; prática de ensino; violência escolar.

VIOLENCIA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN FÍSICA: CORPORALIDAD, DOCENCIA Y FORMACIÓN

SÍNTESIS: *Una de las cuestiones más importantes que desafía las prácticas pedagógicas en la escuela pública brasileña es la violencia, en sus distintas manifestaciones. Al ser un espacio en el que tradicionalmente la palabra tiene menos valor que el abordaje contingencial, en la Educación Física aparecen un conjunto de particularidades propias a esta disciplina curricular. Éstas sobrevienen, en gran medida, a causa de la mayor exposición del cuerpo en comparación a otras actividades pedagógicas, y también por el carácter competitivo de su práctica. En este artículo presentamos una investigación cuyo objetivo fue estudiar la dinámica de aula en Educación Física durante los años iniciales de la educación obligatoria en una escuela pública del extrarradio de Florianópolis, sur de Brasil. Esta investigación fue llevada a cabo por estudiantes universitarios durante sus prácticas tutoradas. A partir del análisis de fuentes, que incluyen relatos en cuadernos de campo e informes producidos por los propios internos, emergen resultados referentes a la aparición de la violencia durante las clases de Educación Física: Por un lado, el hábito de los alumnos a sustituir la retórica por el altercado corporal en la resolución de conflictos; y por el otro, el uso de la intimidación y de la pedagogía de la amenaza de la parte de los internos durante las tentativas enérgicas de mantener el control de las clases.*

Palabras clave: Educación Física, práctica de la enseñanza, violencia escolar.

VIOLENCE IN THE CLASSROOMS OF PHYSICAL EDUCATION: CORPOREALITY, TEACHING AND TRAINING

ABSTRACT: *One of the most important issues to challenge the pedagogical practices in Brazilian public schools is the violence in each different forms. Physical Education is a school discipline in that the word traditionally doesn't have much value and where contingency approach dominates. The great exposure of body if compared to other school activities and its competitive character add something more to violence potential. In this paper, we present an investigation whose aim was to investigate the dynamics of Physical Education classes in public primary school on the outskirts of Florianopolis, southern Brazil, taught by college students during their supervised training. Through the analysis of sources as reports on field notebooks and reports produced by the trainees, results emerge regarding the incidence of violence during Physical Education classes: on the one hand, the habit of students to substitute rhetoric for altercation body conflict resolution, and the other, the use of intimidation and threat by the trainees, amid rampant attempts to keep the domain classes.*

Keywords: Physical Education; Teaching Training; School Violence.

1. INTRODUÇÃO

A violência em suas distintas formas de manifestação é uma das questões mais importantes a desafiar as práticas pedagógicas nas escolas públicas brasileiras. Frequentemente presente como coação e no uso da força física ou moral, a violência escolar desestrutura representações sociais muito evidentes em nossa sociedade, como aquela que associa a infância à ideia de inocência, ou a que vê a escola como refúgio da paz e lugar de proteção (LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 2001).

Espaço em que tradicionalmente a palavra tem pouco valor na disciplina curricular de Educação Física (EF), a violência aparece de forma singular, em grande medida pela maior exposição do corpo durante as aulas, se comparada a outras atividades pedagógicas, mas também pelo caráter competitivo da maior parte das suas práticas, fruto, inclusive, da sua própria trajetória histórica, uma vez que ideias como desenvolvimento da força, da energia, da vontade estiveram e estão entre as principais justificativas para a sua estabilização curricular.

No presente trabalho, apresentamos resultados de uma investigação cujo objetivo foi pesquisar a dinâmica de aulas de EF nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública da periferia de Florianópolis, sul do Brasil, ministradas por estudantes universitários durante seu estágio supervisionado². Por meio da análise de fontes que incluem relatos em cadernos de campo e relatórios produzidos pelos estagiários, analisamos resultados referentes à ocorrência de violência durante as aulas de Educação Física.

Recorremos com frequência a uma noção que, para os fins a que a destinamos, permanece em desenvolvimento, que é *corporalidade*. Nascida como uma reação à tradição da disciplina que se voltava estritamente para a motricidade humana, esta noção pretende recolocar o corpo em sua inteireza no centro de debate sobre as possibilidades da sua educação. Se a sua dimensão orgânica não deve ser negligenciada, reconhece-se que o corpo e suas expressões são construções históricas. Daí que a sua plasticidade poderia representar uma nova forma de conceber as práticas desenvolvidas em aulas de Educação Física nas escolas brasileiras. A corporalidade, como uma noção descritiva, ajuda, então, a entender distintas práticas de educação do corpo na medida em que pode ser «entendida como a expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas, as quais pretendem possibilitar a comunicação e a interação de diferentes

² A orientação geral do estágio segue as diretrizes desenvolvidas pela equipe do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (VAZ; SAYÃO; PINTO, 2002).

indivíduos com eles mesmos, com os outros, com o seu meio social e natural» (TABORDA DE OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008).

Podemos indagar outras maneiras de afetar os corpos que não se restrinjam ao movimento corporal. Na escola contemporânea, a exploração pelo trabalho, o consumo de drogas, a discriminação em todos os seus matizes, entre outros aspectos da vida social, podem, portanto, ser objeto das preocupações dos professores escolares e dos formuladores de propostas pedagógicas. Nessa gama de temas passíveis de serem tratados nas aulas de Educação Física, a violência parece ter um lugar privilegiado, seja porque é uma marca da própria organização social do Brasil, seja porque por meio do seu enfrentamento talvez possamos melhor compreender o que permanece como resíduo da natureza não dominada em nós. Alçá-la à condição de tema em nossas aulas pode significar indagar, inclusive, em que medida o corpo pode ser educado, uma vez observado como outro que não se submete passivamente aos imperativos da (com)formação.

O texto se divide em algumas partes. De modo a dar visibilidade a uma experiência particular que impõe cuidados a toda forma de generalização, descreveremos, primeiramente, a região que abriga a escola e a conjuntura do campo de estágio analisado. Em seguida, apresentamos os três momentos que compõe a disciplina de estágio supervisionado: a observação das aulas de EF, a elaboração do plano de ensino e o período de intervenção nas turmas. Perscrutamos episódios de violência nas aulas e chegamos a algumas considerações finais.

22

2. O CAMPO DE ESTÁGIO

O *Maciço do Morro da Cruz*, região em que se encontra o campo de estágio, começou a ser ocupado ainda no final do século XIX, com a chegada de escravos libertos à cidade de Florianópolis, então chamada de Nossa Senhora do Desterro (HENNING, 2007). Quase um século depois, na gestão do governador Celso Ramos (1961-1965), a incursão intensifica-se ao ser criado o 1º Plano de Metas do Governo Estadual, que visava o incremento da infraestrutura urbana, com a implementação de bancos, universidades e empresas em Santa Catarina (DANTAS, 2007).

À exemplo da capital do país, Rio de Janeiro, e de um amplo ciclo de reformas observadas nas principais cidades brasileiras, nos primeiros anos do século XX, Florianópolis passou por intensas transformações urbanas. Além da construção de redes de água, da abertura de avenidas e do fornecimento de iluminação pública com o uso de energia elétrica, o discurso de modernidade

exigiu uma ampla política sanitária e o embelezamento da cidade. Crianças órfãs foram recolhidas das ruas, com a expectativa de se evitar que aumentasse a prostituição, e a população de baixa renda foi deslocada das regiões centrais da cidade: «cortiços, casas simples de pedreiros, marceneiros e de lavadeiras foram demolidos para dar lugar a praças e prédios públicos, como convém a uma capital» (DANTAS, 2007, p. 124). Ademais, segundo Dantas (2007), em decorrência de investimentos maciços no setor agroindustrial e da abertura da economia nacional ao capital estrangeiro no final do século XX, pequenos agricultores de todo o Estado de Santa Catarina começaram a ter dificuldade para obter crédito e as práticas migratórias para Florianópolis se tornaram constantes.

Concomitante à redefinição de espaços sociais no centro da cidade e ao crescente êxodo rural, a população excluída daquele processo de modernização (ou incluída em sua contraface) passou a ocupar morros e periferias, como foi o *Maciço*. Com área total de 2,1 milhões de metros quadrados, dos quais 675 mil metros configuram ocupação humana, estima-se que 8% da população absoluta da capital ocupe o local (VIGOLO, 2013). Os moradores distribuem-se em 17 comunidades, vivendo em precárias condições de higiene, sob os riscos ambientais da ocupação das encostas e envoltos na violência financiada pelo narcotráfico (DANTAS, 2010).

Com um dos IDEB³ mais baixos do município de Florianópolis, a escola em que foi realizada a experiência aqui analisada contava com 285 alunos e funcionava em dois turnos: no período matutino atendia turmas do segundo ao quinto ano, no vespertino, estudantes de todo o ensino fundamental.

A maior parte dos professores se encontrava em regime de contratação temporária⁴: dos vinte e seis docentes da escola, somente seis eram do quadro permanente. Como resultado, tem-se uma grande rotatividade de professores, o que acaba por prejudicar o desenvolvimento de projetos coletivos e de longo prazo. Como lembra Laterman (2000), a rotatividade docente dificulta a formação de equipes de trabalho, contribuindo para a precariedade da oferta da educação como um serviço público de qualidade.

³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007. Remete à tentativa de reunir num só indicador dois conceitos que dizem respeito à qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Calcula-se o indicador a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no [Censo Escolar](#), e de médias de desempenho nas avaliações do INEP, denominadas [Saeb](#) – quando para as unidades da federação e para o país – e [Prova Brasil](#) – quando para os municípios – (INEP, 2010).

⁴ Os professores temporários são contratados por período determinado de tempo, enquanto os professores efetivos são concursados e possuem vínculo permanente.

A escola contava com parque infantil, pátio, ginásio esportivo, sala de apoio e um prédio de dois pisos, este com secretaria, salas da direção, do orientador pedagógico, dos professores, de artes, de aulas, banheiros para os alunos, para os professores, cozinha, refeitório, almoxarifado da EF, laboratórios de informática climatizados e auditório equipado com sistema de som.

A manutenção e a limpeza dos ambientes eram precárias, em especial as das salas de aula e as do ginásio. Este, ainda que houvesse sido recentemente construído, possuía traves de futsal e tabelas de basquete construídas com material de muito baixa qualidade, em rápido processo de deterioração, o que dificultava ou mesmo impedia seu uso. Além disso, havia goteiras que impossibilitavam as práticas em dias de chuva – por vezes até nos dias que se seguiam – e banheiros e vestiários que tinham sido abandonados pela administração. Situações como essa são, por elas mesmas, ilustrativas do que aqui analisamos, pois o descaso da sociedade e dos governos com as oportunidades educacionais das novas gerações já é exemplo claro, na forma da negligência, de violência. Ademais, para Cardia (1997, p. 56), tais situações são um convite à disseminação da violência, na medida em que «o descuido [...] sugere uma terra de ninguém, uma terra sem dono que pode ser ocupada por aquele que tem força e coragem para fazê-lo».

3. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado é disciplina capital na formação do futuro docente, pois além de possibilitar contato mais estreito com a realidade de ensino, permite que o estudante, há anos no curso, descubra-se no lugar de professor. Nas recentes tentativas de redefinir a formação dos professores escolares no Brasil, o Estágio se configura como tempo e lugar de inserção no universo de problemáticas da escola, tentativa de oportunizar ao futuro professor um re/conhecimento da sua dinâmica cotidiana.

No curso de licenciatura em EF da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), constam duas disciplinas de estágio supervisionado: o *Estágio Supervisionado em EF Escolar I*, na sexta fase de curso⁵, e o *Estágio Supervisionado em EF Escolar II*, na sétima, ambas com 252 horas-aula. A experiência aqui tratada aconteceu no primeiro deles. Naquele ano de 2009, como ainda hoje, o Estágio se materializava em três momentos distintos (VAZ; SAYÃO; PINTO, 2002).

⁵ A Licenciatura em EF da UFSC prevê oito fases que totalizam, no mínimo, quatro anos de curso.

No primeiro deles aconteceram aulas tanto na universidade, como na própria escola na qual aconteceria o estágio, para que aos poucos fosse conhecido o futuro campo de intervenção. Os estagiários passaram a frequentar os ambientes escolares (salas de aula, sala de professores, refeitório, pátio, banheiros, entre outros) e a aprender as normas internas da instituição, estivessem elas explícitas nos regulamentos ou implícitas às relações. Nas seis semanas que compuseram esse período, procuraram resgatar o acúmulo teórico e prático das fases anteriores, explorar as propostas de ensino e problematizar a EF na escola pública a partir da observação minuciosa da sua estrutura.

Já no segundo momento, por duas semanas⁶, aulas de EF na escola foram observadas e sistematicamente registradas⁷. Para que se ampliasse o conhecimento sobre o ambiente de trabalho, os estagiários passaram a tomar nota de outros tempos e espaços da escola, como o recreio, a sala dos professores e as conversas com os funcionários no início da manhã. Com materiais e reflexões até então explorados, foi construída a proposta de intervenção. Em busca de uma dinâmica mais efetiva de trabalho, os sete estagiários que cursavam a disciplina foram divididos em dois grupos. Um deles, com quatro alunos, acompanhou as turmas do segundo e do terceiro ano do ensino fundamental, enquanto o outro, com três alunos, permaneceu junto ao quarto e ao quinto ano. É das práticas do primeiro grupo de estagiários que nos ocupamos.

O último, com duração de oito semanas, correspondeu ao período de intervenção propriamente dito⁸. Os estagiários se organizaram de modo a se experimentarem como professores de três turmas: duas do segundo e uma do terceiro ano. Os alunos tinham de seis a nove anos de idade e cada uma das turmas contava com cerca de vinte alunos. Seja como professor ou ao registrar em cadernos de campo, as aulas dos demais colegas, cada estagiário participou de três aulas de EF por semana. Deste modo, todas as aulas contaram com a presença de, no mínimo, dois universitários: um a ministrar e o outro a observar a aula. Destaque-se que todas as aulas também

⁶ Optou-se por um curto período de observação das aulas ministradas pelo professor de EF da escola para que houvesse menos constrangimento e desgaste nas relações, uma vez que não é fácil ser observado por um longo tempo, bem como para que se pudesse ampliar o período de intervenção nas turmas.

⁷ Os registros da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física foram produzidos por uma das autoras do presente trabalho, Juliana Telles de Castro, e por seus colegas Bianca Natália Poffo, Cláudio Cherem Garcia e Tiago Fernandes, que gentilmente permitiram que utilizássemos parte do material por eles elaborado.

⁸ É importante ressaltar que além de ministrarem quantidade reduzida de aulas, os estagiários atuaram em número menor de turmas, em comparação com o professor de EF da escola, responsável por muitas ao mesmo tempo.

contaram com o acompanhamento do professor de EF da escola e do professor ou da monitora da disciplina de Estágio Supervisionado. Com o término da intervenção, os estagiários tiveram mais duas semanas para concluir o relatório, na forma de artigo. A reflexão sobre a prática pedagógica, todavia, ocorreu durante todo o semestre.

3.1 AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

As aulas de EF observadas tinham cinquenta minutos de duração e frequência de três vezes semanais. Aconteceram tanto no pátio e no ginásio da escola, como na sala de apoio, em dias de chuva. Dentre os materiais disponíveis para as aulas podemos citar bolas, cordas, cones e arcos. Segundo relato do professor de EF, observa-se tanto o excesso de alguns dos materiais de EF, como a falta de outros. De acordo com a coordenação da escola, a distribuição de equipamentos adquiridos via projetos de apoio do governo federal nem sempre é compatível com as necessidades da instituição (observe-se que a escola, mesmo sendo estadual, parece não contar com recursos desta origem). Por exemplo, há a disponibilização de flutuadores de espuma para natação em escolas que não têm piscina. Essa prática parece denunciar as formas pouco rigorosas e até arbitrarias que assume a gestão da educação pública no Brasil, uma vez que o estado que financia a escola pouco investe para conhecer as suas reais necessidades. Consequentemente, salta aos olhos o tema da gestão dos recursos destinados à educação pública, uma vez que o exemplo sugere que recursos são consumidos sem qualquer planejamento, diagnóstico ou acompanhamento.

26

Cabe observar que o professor de EF responsável pelas aulas não disponibilizara o plano de ensino da disciplina para a coordenação pedagógica da escola, tampouco para nossa equipe, ainda que tenha afirmado tê-lo em casa. Entre os conteúdos previstos, compunham as aulas brincadeiras como *pega-pega*⁹, *morto-vivo*¹⁰ e *a galinha quer pôr*¹¹, componentes do repertório

⁹ É escolhido um comandante, que virado de frente para os alunos dará os comandos *morto*, quando quiser que todos se agachem e *vivo* quando quiser que todos fiquem de pé. Quem errar sai da brincadeira. Ganha a brincadeira a última criança que restar.

¹⁰ Um dos alunos é escolhido para começar pegando, enquanto os demais devem tentar não ser apanhados. Quem for tocado primeiro pelo pegador, assume seu lugar.

¹¹ Escolhe-se um aluno para começar e os demais sentam em círculo. Quem está em pé deve segurar um objeto, como um lenço, e correr em volta da roda enquanto os outros cantam a música «*A galinha quer pôr, só não pode dizer nem para o vovô nem para a vovó. Bota um, bota dois, bota três...até dez*». Antes que a canção acabe a criança que está correndo deve colocar o objeto atrás de qualquer uma das crianças que estão sentadas e continuar correndo. Quando aquela quem tem o objeto atrás de si perceber que foi escolhida, deve segurá-lo e correr atrás da outra criança para tentar pegá-la antes que ela dê uma volta no círculo e sente-se no seu lugar.

de jogos tradicionais no Brasil. No entanto, verificamos grande insistência dos meninos¹² em jogar futebol e das meninas para pular corda, o que sugere que esse modelo fazia parte do cotidiano escolar antes de ser interrompido pela presença dos estagiários¹³.

As atividades que envolviam a ação de correr ou que eram acompanhadas de música pareciam encontrar maior aceitação entre os alunos, enquanto aquelas em que se exigia que ficassem parados por muito tempo ou que obedecessem a um grande número de regras, geravam com mais frequência dispersão e mesmo conflagrações corporais.

A ocorrência de ofensas, ameaças, empurrões, tapas, socos e chutes entre os alunos era constante, afetando o desenvolvimento das aulas:

Ao fazer uma roda, para que a atividade pudesse ter início, a Estagiária 1 dá uma das mãos para a aluna M. e a outra para o aluno B. Ao ver a estagiária dando a mão para B., M. olha para B. com uma expressão de desgosto no rosto e fala para: «ui professora, você vai dar a mão para esse *perebento*?» A Estagiária 1 olha para o aluno, e em seguida para M. e responde: «não vejo por que não, somos todos iguais aqui M.». Nesse instante, a estagiária precisa sair da roda e fala para M.: «M., dá tua mão para o B.». A menina recolhe a mão e diz: «não professora, ele é de outra raça» (*Diário de Campo, 26 de outubro de 2009*).

Xingamentos e ameaças como *filho da puta* e *vou te matar* foram constantes durante a aula (*Diário de Campo, 04 de setembro de 2009*).

Mais uma vez atos de violência estiveram presentes durante a aula, como foi o caso da agressão do aluno K. ao colega V. (*Diário de Campo, 23 de setembro de 2009*).

Logo que os alunos chegaram ao ginásio, houve dispersão, brigas e M. foi encontrada no chão, chorando bastante. Quando perguntamos o que tinha acontecido, a aluna respondeu que havia levado um chute na barriga, do aluno K. Nisso, M. levanta-se e senta-se na

¹² Destaque-se que as turmas que observamos não eram divididas por gênero.

¹³ Este parece ser um dos grandes problemas dos estagiários no cotidiano das escolas, na medida em que o ímpeto em oferecer aos alunos uma ampla gama de experiências corporais não raramente se choca com a inércia da tradição, o que pode colocar em xeque até mesmo a autoridade do professor. Ilustrativo deste problema foi a situação observada em outra escola pública, desta vez na cidade de Curitiba, também no momento de estágio supervisionado. Indagado pelo supervisor dos estagiários por que não permitia a sua presença nas suas aulas, um professor prontamente respondeu: «Esses meninos vem aqui e ensinam uma série de coisas que depois eu vou ter que fazer também!» Entre o desafio de oferecer aos seus alunos experiências significativas a partir da mobilização da sua corporalidade, o professor optava por manter-se na sua zona de conforto de uma *prática pela prática* centrada no modelo esportivo.

arquibancada. K. se aproxima da menina e diz que não bateu nela, e em seguida pede desculpas. A aluna K. fala que irá contar para o seu irmão sobre o ocorrido e que ele irá bater em K. A partir desse momento os outros alunos também começam a brigar e decide-se encerrar a aula (*Diário de Campo, 17 de setembro de 2009*).

Os episódios de hostilidade pareciam «naturalizados» pelos alunos, e quiçá, pelo professor, que procurava intervir somente em alguns dos casos, ao repreender, ameaçar ou castigar¹⁴ os envolvidos. De acordo com Abramovay e Rua (2003), mesmo aqueles que não se envolvem diretamente com a violência são capazes de relatar inúmeras ocorrências de agressividade no ambiente escolar, e essa proximidade por si só já contribui para banalizar o comportamento violento.

3.2 A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A manifestação da violência, protagonista nas aulas de EF, foi questão central ao elaborarmos a proposta de intervenção. Como subsídio, recorreremos aos pilares para a Educação propostos pela UNESCO¹⁵ e propusemos como tema um conjunto de brincadeiras populares.

28

São quatro os pilares indicados no Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação do século XXI, da UNESCO: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser*¹⁶. Todavia, em função do diagnóstico feito das aulas de EF, os estagiários fizeram a opção de se

¹⁴ Configuravam entre os castigos mais comuns: impedir que o aluno participasse de uma (ou mais) atividade da aula e a ordem para que este se dirigisse à sala da coordenação. Em algum grau essas também podem ser tomadas como atitudes de violência, na medida em que o professor gerencia o conflito com o uso abusivo da sua autoridade. A ideia de resiliência aqui perde o sentido, uma vez que não existe a tentativa de acordos pactuados para a solução dos conflitos, permanecendo a lógica do mais forte, física ou simbolicamente.

¹⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura foi fundada em 16 de novembro de 1945 para acompanhar o desenvolvimento mundial e buscar soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. Busca promover a cooperação internacional entre seus 193 Estados Membros e seis Membros Associados nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação (ABOUT, 2013).

¹⁶ O pilar *aprender a conhecer* tem alicerce no prazer em descobrir e parte do princípio de que como não temos como conhecer tudo, o mais importante é sabermos os meios para alcançar os conhecimentos desejados. Já o *aprender a fazer* pontua sobre a necessidade de a educação associar a técnica com a aplicação de conhecimentos teóricos. Por fim, o *aprender a ser* refere-se à capacidade que o mundo atual exige das pessoas, de se ter uma postura ética, haja vista que o pessoal interfere no destino coletivo (SOUZA, 2008). Para mais detalhes consultar: *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 1996.

ocupar majoritariamente de um deles, o *aprender a viver junto*. Considerado de grande importância em processos educativos nos dias atuais, o pilar ressalta o valor de se aprender a viver em sociedade e preconiza atividades que enfoquem a afetividade, a comunicação, a cooperação, a coletividade, a interação, o reconhecimento do outro e o respeito às diferenças (SOUZA, 2008), tudo isso muito importante em uma sociedade profundamente violenta.

Para as aulas de EF os estagiários propuseram brincadeiras que julgavam ser capazes de fomentar melhor relacionamento entre os alunos, isto é, atividades que prezassem o trabalho em equipe e pelo contato corporal livre de hostilidade e de prática discriminatórias diante do outro.

3.3 A ATUAÇÃO EM EPISÓDIOS DE VIOLÊNCIA

No período de intervenção do estágio, foram empregadas pelos estagiários duas estratégias perante as ocorrências de violência durante as aulas de EF: retirar da aula os protagonistas ou dialogar sobre as suas ações.

O aluno A. ficou sentado no ginásio, apenas observando a aula de EF, pois agrediu uma colega logo que a turma chegou ao local (*Diário de Campo, 28 de agosto de 2009*).

Mais uma vez o aluno J. foi agressivo com os demais e precisou ser retirado da aula. O Estagiário 1, que estava apenas observando a aula, perguntou-lhe porque tinha agido daquela forma. J. pediu desculpas e o estagiário frisou a importância de uma mudança de atitude do aluno. J. então exclamou: «eu vou fazer o que o professor pedir, deixa eu voltar». O estagiário pediu que ele comentasse o que havia falado para ele com a Estagiária 2, responsável pela aula. O aluno J. conversou com ela e foi novamente inserido nas atividades (*Diário de Campo, 25 de setembro de 2009*).

O aluno L. deu um soco no rosto do colega W., após W. pegar o chinelo de L. e jogá-lo para longe. Ao perceber o que tinha ocorrido, o Estagiário 2 chamou L. para uma conversa. O estagiário afirmou que existem outras formas de reagirmos a situações como essa e destacou a importância do diálogo na resolução de conflitos (*Diário de Campo, 17 de setembro de 2009*).

Ao mediar casos de violência, muitas vezes o professor de EF da escola optava por privar tais alunos de participar de suas aulas, talvez a única forma que vislumbrava para minimamente seguir com a prática. Por vezes, os estagiários reproduziram tal procedimento para impedir que os demais alunos da turma fossem prejudicados e, também, porque foi o recurso que lhes pareceu possível para que a aula tivesse continuidade. Assim como Gomes e

Fonseca (2005), entretanto, consideramos que apenas retirar os alunos das aulas não resolve a situação e implica em duas dificuldades: a inexistência de postura formativa por parte dos professores/estagiários e a impossibilidade dos professores/estagiários e dos alunos refletirem sobre o ocorrido. Ou seja, para o que o acontece nas aulas possa ser incorporado como experiência, não se pode abrir mão da dimensão dialógica e compreensiva que subjaz todas as formas de vida social, mesmo em relação a práticas de violência, que se dirigem majoritariamente a *outro*.

Ademais, a adoção de formas punitivas sem a precedência do diálogo e das tentativas de entendimento de situações de violência correm o risco de contribuir para sedimentar e/ou naturalizar aquelas práticas, na medida em que se adota uma postura meramente reativa e não reflexiva. Pensar que a violência emerge em situação de conflito significa implicar os alunos no seu enfrentamento e na sua resolução, de modo a tentar fazê-los compreender que as práticas violentas são apenas uma possibilidade de viver em sociedade, estando longe de ser a melhor. Ao apenas punir os alunos, alimentamos o circuito da violência na medida em que impedimos o acesso à reflexão sobre uma determinada situação, reflexão mediada pela atitude dialógica entre aquele que sofre e aquele que pratica o ato violento.

30

É nesse aspecto que a corporalidade se desloca de uma perspectiva e exercitação física, marca da área de EF, para outra onde as manifestações corporais emergem na sua radicalidade existencial. Se conseguirmos admitir que somos capazes de atitudes violentas, se reconhecermos que as práticas violentas se fundam em relações assimétricas de poder, que ela implica a prevalência de nossos impulsos mais arcaicos contra o primado da razão e do entendimento, então a violência, expressão que é da ordem do corpo, passará a ser um aspecto central do ensino da Educação Física nas nossas escolas. Se, ainda, tivermos a capacidade de refletir sobre a violência como um dos traços mais marcantes da sociedade brasileira, talvez tenhamos uma chance de melhor prepararmos nossas crianças e jovens não apenas para rejeitá-la e combatê-la, mas para, conseqüentemente, atuar na vida pública em termos mais eficazes e edificantes.

Em nossa perspectiva o

conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza estamos chamando de *corporalidade*. A corporalidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade. (TABORDA DE OLIVEIRA, 1998, p. 131).

Adotado o entendimento de que a violência se funda em relações assimétricas de poder e tem seu lócus privilegiado nos corpos dos indivíduos que a praticam ou que dela são vítimas, parece pouco que professores se limitem a punir, em exercício arbitrário de poder, aqueles alunos envolvidos em situações violentas, sem que façam qualquer esforço para fazê-los entender que a vida que muitos deles levam e reproduzem nas escolas é uma vida de extrema violência.

Assim, os estagiários adotaram uma segunda medida, que não era utilizada de forma sistemática nas aulas de EF que haviam observado: o diálogo com os alunos inscritos em episódios de violência, a exemplo de outras experiências escolares (LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 2001; LATERMAN, 2000). Segundo Charlot (2002), a violência será muito mais provável na medida em que a palavra se tornar impossível. Em direção semelhante, para Lucinda, Nascimento e Candau (2001, p. 50), a violência pode ser concebida como «uma forma de dizer com atos o que não se pode dizer com palavras»¹⁷. Uma passagem de nosso Diário de Campo pode ilustrar o contraste entre o uso da fala e o exercício da violência na resolução de conflitos:

O aluno P. saiu do ginásio durante a aula e a Estagiária 1 foi atrás dele. Ela o avistou ao longe e percebeu que uma parte do piso ao seu lado estava molhado. Perguntou-lhe se ele havia feito xixi ali e ele disse várias vezes que não. A estagiária o chamou para perto, para que pudessem conversar e ele começou a chorar e a pedir que ela não batesse nele. Ela disse que nunca faria isso e perguntou se ele queria ir ao banheiro, local no qual ele poderia fazer xixi quando estivesse com vontade. Ele disse que sim e saiu em direção ao banheiro sorrindo (*Diário de Campo, 30 de outubro de 2009*).

Para Lucinda, Nascimento e Candau (2002, p. 74), auxiliar no desenvolvimento de «um ser social dotado da capacidade de falar, de expressar seus sentimentos através da palavra, e não de atos violentos, dotar este ser de 'eloquência'¹⁸, dar voz ao aluno constituem, certamente, papel da escola na difícil tarefa de enfrentar as situações de violência» (LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 2001, p. 74). Conversar com os alunos, que, em princípio, parecera aos estagiários uma ação simples, revelou-se tarefa delicada. Nem sempre os estagiários souberam como dialogar com os alunos a

¹⁷ Expressão utilizada por Raquel Villardi no 1º Seminário Pedagógico, promovido pela 3ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, em 1998 (LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 2001).

¹⁸ Termo utilizado por Raquel Villardi em palestra proferida no 2º Seminário Pedagógico, promovido pela 3ª Coordenadoria Regional de Ensino da SME/RJ, para designar o domínio da linguagem - leitura, organização do pensamento e escrita - em seu registro culto (LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 2001).

respeito dos casos de violência que permeavam as aulas. Buscavam entender o que acontecera, ouvir o que os envolvidos tinham a dizer e conscientizá-los sobre outras formas de lidar com a situação, como por exemplo, procurar o professor ou um estagiário quando algum colega o ofendesse ou agredisse. É preciso reconhecer que mesmo nós professores estamos mergulhados em uma ambiência de violência cotidiana. Isso torna nossa intervenção ainda mais crucial, porém, muito difícil, à medida que todos, em maior ou menor grau, estamos inscritos em diferentes circuitos violentos, como procurou demonstrar Theodor W. Adorno (1995) ao refletir sobre aqueles que têm como profissão ensinar.

O diálogo com os alunos nem sempre se mostrou possível. Por vezes, os que haviam se envolvido em cenários de violência se negavam a conversar com os estagiários, professores ou com o coordenador da escola:

Logo que a aula acabou os alunos W. e R. começaram a brigar. O Estagiário 2 apartou o conflito e imediatamente W. deixou o ginásio. O estagiário tentou conversar com o aluno R., que ainda estava no local, mas ele não quis lhe falar nada e lhe deu as costas (*Diário de Campo, 18 de setembro de 2009*).

32

A atividade estava sendo realizada quando o aluno K. começou a agredir os colegas J. e V. e a aula teve que ser interrompida. Dois estagiários apartaram a briga e K. foi encaminhado à sala da coordenação para uma conversa. O coordenador tentou conversar com o aluno, que não lhe respondeu ou pareceu lhe dar atenção (*Diário de Campo, 10 de setembro de 2009*).

Essas situações talvez ilustrem bem a dificuldade diante da intencionalidade de educar os corpos em aulas de EF. Afinal, seria ingênuo supor que algumas palavras poderiam ser responsáveis pela radical mudança de atitude de um indivíduo diante dos imperativos sociais. O exercício efetivo de superação das práticas de violência parece advir de uma reiteração de práticas corporais que permitam uma reflexão qualificada sobre as maneiras como agimos e os motivos pelos quais assim o fazemos. Essa experiência modificada pode emergir do reconhecimento do outro como distinto, portador de necessidades, expectativas e interesses singulares, que não necessariamente confrontam os interesses, expectativas e necessidades do interlocutor. Quando se estabelece o confronto e o conflito de interesses, como no caso das práticas esportivas ou no simples atos cotidianos de disputa, então é o momento em que a resiliência pode fazer sua entrada, uma vez que a mediação de conflitos é o próprio cerne da convivência pública, e a escola tem como função precípua, como sugere Hannah Arendt (1992), não só proteger os mais novos da violência do mundo, como prepará-los para atuar na dimensão pública de maneira a fazer prevalecer o interesse comum. Aqui, talvez esteja localizada uma das possibilidades mais potentes da Educação Física como

saber escolar, pouco dimensionada ao longo da sua trajetória, e para a qual a noção de corporalidade pode contribuir significativamente, pois, na exploração cotidiana dos corpos na escola estaríamos diante de uma possibilidade ímpar de levar nossos alunos a refletir sobre a miséria de uma vida fundada na violência, sobre as possibilidades reais de superá-la ou mitigá-la, sobre o sentido de uma vida que perde sentido.

De qualquer forma, quando os estagiários conseguiram conversar com os alunos, observamos expressiva diminuição nas ocorrências de violência, em uma simples relação de causa e efeito. Todavia, apesar de, às vezes, termos identificado certa diminuição na frequência, os episódios de violência voltavam à tona, o que denota claramente que este não é um tema que deva ser tratado burocraticamente em um fluxo temporal determinado, como acontece com frequência nos planos de ensino tradicionais, uma vez que é algo que diz respeito às formas de gestão da vida em sociedade e, como tal, necessitam de exercício constante, exercício que é mesmo do domínio da convivência corporal.

4. CENÁRIOS VIOLENTOS

Os sentidos da violência são contextuais, como mostra, entre tantos outros, Norbert Elias (1977/1979). Até recentemente o crime de homens contra as suas esposas, quando justificados pela «honra», eram considerados atos legítimos. Ainda hoje a violência contra o indivíduo que mata ou estupra, por exemplo, é vista por muitos como indispensável à ordem social. Ou seja, a concepção de violência expressa os valores, o modo de vida e as contradições de cada sociedade (LATERMAN, 2000).

De forma análoga, no âmbito escolar a percepção de violência modifica-se com o passar dos anos e em função dos sujeitos em questão. Para Debardieux (1997 *apud* BARROSO, 2003), é evidente que a violência é ingrediente da educação desde a origem da escola. É preciso lembrar que a obediência e a não contestação da autoridade de outrora, muitas vezes eram obtidas por meio de práticas despóticas e coercitivas, traduzidas em punições e castigos corporais. Ao se abordar a corrente violência entre alunos, todavia, alguns professores revelam certa nostalgia das práticas escolares do passado (REGO, 1996). De acordo com Aquino (1996), quase sempre idílica (e fantasiosa), esta escola do passado ainda é para muitos o modelo almejado. A associação de bom aluno àquele que não contesta, não questiona, é submisso e passivo, ainda persiste no imaginário docente, de modo a ocorrer o embate do aluno de hoje, construído historicamente, as velhas formas institucionais cristalizadas (AQUINO, 1996).

Do mesmo modo, conserva-se a ideia de que conseguir manter o *controle* dos alunos é fator imprescindível àqueles que querem ser bons professores (DANI, 2008). Ao refletir sobre as aulas ministradas, pudemos constatar – não isentos de frustrações ou mal-estar – que, em meio às tentativas desenfreadas pelo domínio das turmas, por vezes os estagiários gritavam ou ameaçavam os alunos, eram violentos também:

No final da chamada, que é realizada no início da aula, o Estagiário 2 já havia gritado com as crianças duas vezes e perguntou à turma se no decorrer da aula precisaria fazê-lo mais vezes (*Diário de Campo, 5 de novembro de 2009*).

Três alunos não queriam participar da atividade¹⁹ e a Estagiária 1 perguntou: «vamos participar ou vamos para a sala?». Uma das alunas insistiu em não se juntar ao grupo e a estagiária acrescentou: «estamos só esperando a L., sem ela o jogo não começa». Mais uma vez a aluna não quis participar e a Estagiária 2, que estava observando a aula, perguntou a L. se ela gostaria de ficar em sala na próxima aula. Desta vez a *ameaça* surtiu efeito e a aluna L. entrou no jogo (*Diário de Campo, 30 de setembro de 2009*).

34

A partir deste momento aconteceram mais brigas entre os alunos e a Estagiária 1 decidiu encerrar a atividade e conduzir a turma para a sala de aula. Com a professora de classe da turma presente, pede-se que os alunos não se comportem assim de novo. Acrescenta-se que a partir da aula seguinte, os alunos que insistirem em ser agressivos com os colegas ficarão na sala de aula durante a EF²⁰ (*Diário de Campo, 17 de setembro de 2009*).

A violência entre os alunos não era, portanto, a única que merecia nossa atenção durante as aulas. Mesmo com menor frequência e apenas na forma verbal, ao adotarem a *intimidação* e a *pedagogia da ameaça* os estagiários também fomentavam episódios de violência²¹. Nesse sentido, para Charlot (2002), o problema não é fazermos desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas sim cuidarmos para regulá-los a partir da não violência, de uma atitude de resiliência, na medida em que a vida é conflito e diálogo. Naturalizar a violência, no entanto, pode significar o recrudescimento das formas de dominação material e simbólica características da sociedade

¹⁹ A autoexclusão dos alunos durante as de EF era frequente.

²⁰ A ideia partiu da própria professora de classe, quando os estagiários perguntaram-lhe o que poderia ser feito para evitar que situações como essas voltassem a acontecer.

²¹ Mesmo professoras da Educação Infantil justificam que, por vezes, tratam os alunos de forma violenta como consequência do mau comportamento que eles demonstram (GOMES e FONSECA, 2005).

brasileira. Parece-nos que a corporalidade abordada nas aulas de Educação Física seria uma grande possibilidade de nos contrapormos à perpetuação da violência como se ela fosse não mais que um dado, especialmente porque a reconhecemos no exercício cotidiano não apenas da escola, mas de toda a sociedade.

5. NOTAS FINAIS

Da investigação da dinâmica de aulas de EF nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública da periferia de Florianópolis, emergem resultados referentes à ocorrência de violência: de um lado, o hábito dos alunos de substituir a retórica pela altercação corporal na resolução de conflitos; de outro, o uso da *intimidação* e da *pedagogia da ameaça* pelos estagiários, em meio às tentativas desenfreadas de manter o domínio das turmas.

Ao analisar as fontes produzidas – relatórios e cadernos de campo dos estagiários – atestamos a autocrítica como ferramenta fundamental para a prática pedagógica. A partir da reflexão, por exemplo, conseguimos observar que também poderíamos ocasionar a violência ao tentarmos *controlar* os alunos. Isso implica reconhecer a corporalidade também do professor na constituição da experiência pedagógica, algo geralmente pouco enfatizado, dada a crença segundo a qual o professor é absolutamente autoconsciente das suas ações (portanto, de seu próprio corpo).

Como aliado do diálogo, ao se mediar casos de violência, sugerimos a investigação dos vetores que a impulsionam entre os alunos, em pesquisas futuras. Para Albino e col. (2008), é importante ponderar sobre a coexistência das diferentes motivações dos discentes, que nem sempre coadunam com as expectativas do professor, o que nos faz pensar sobre os limites das propostas de educação do corpo nas escolas.

Seria o corpo educável? Ou ele seria o último resíduo da natureza indeterminada em nós, motivo pelo qual a violência, então, significaria sempre um estado de tensão permanente para a qual os indivíduos devem ser preparados. É preciso reconhecer as fontes reais, as distintas origens da violência, para que possamos dimensionar o alcance das nossas ações educativas. Em uma sociedade que desde os seus primórdios erigiu-se sob formas violentas de gestão da vida, parece ingênuo supor que a escola será capaz de superar um estado de violência. Isso acontece principalmente naquelas comunidades que se constituíram e desenvolveram envoltas praticamente apenas na violência material e simbólica, nas quais a resposta das crianças

e dos jovens por vezes é um grito de desespero, desamparo e dor. Nosso papel talvez seja, mobilizando nossa corporalidade e a dos nossos alunos, compreender as bases culturais da violência e sua tensão, também presente em nós, nem sempre de forma consciente.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças (2003). *Violência nas escolas*: versão resumida. Brasília: Unesco.
- ADORNO, Theodor W. (1995). *Educação e emancipação*. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ALBINO, Beatriz Staimbach *et al.* (2008). «Acerca da violência por meio do futebol no ensino da Educação Física: retratos de uma prática e seus dilemas». *Pensar a Prática*, Goiás, v. 11, n. 2, pp.139-147. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/3111>, [acesso: 07 abr. 2013].
- AQUINO, Julio R. Groppa (1996). «A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento». In: AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus. pp. 39-56.
- ARENDT, Hannah (1992). *Entre o passado e o futuro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva.
- BARROSO, João (2003). «Ordem disciplinar e organização pedagógica». In: CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. *Violência e violências da e na Escola*. Porto: Afrontamento.
- CARDIA, Nancy das Graças (1997). *A violência urbana e a escola. Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, n. 2. IEC.
- CASTRO, Juliana Telles de e PINTO, Fábio Machado (2010). *Violência e aulas de educação física em uma escola pública de periferia: lógicas, processos e formas de abordagem*. In: Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, Itabaiana, disponível em: <www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_02/E2-95b.pdf>, [acesso: 02 abr. 2013].
- CHARLOT, Bernard (2002). «A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão». *Sociologias*: Porto Alegre, v. 8, n. 4, pp.432-443.
- DANI, Lúcia Salete Celich. Memórias da Escola: as Significações do Autoritarismo na Relação Pedagógica e suas Repercussões na Construção da Personalidade Moral. In: CUNHA, Jorge Luiz da; DANI, Lúcia Salete Celich (2008). *Escola, conflitos e violência*. Santa Maria: UFSM, pp. 95-131.
- DANTAS, Jéferson Silveira (2007). «Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do Maciço do Morro da Cruz». *Revista brasileira Estudos pedagógicos*. Brasília, v. 88, n. 218, p. 122-139, jan./abr.
- (2010). Espaço social e formação docente: a experiência da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz na cidade de Florianópolis, Santa Catarina (2001 - 2009). *Percursos*, Florianópolis, v. 1, n. 11, p.43-63, jan/jul. Disponível em: <www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1866/1590>, [acesso: 05 abr. 2013].

- ELIAS, Norbert (1939). *Über den Prozess der Zivilisation* (2 vol.). Frankfurt: Suhrkamp, 1977/1979.
- FOUCAULT, Michel (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- GOMES, Vera Lúcia de Oliveira e FONSECA, Adriana Dora da (2005). «Dimensões da violência contra crianças e adolescentes, apreendidas do discurso de professoras e cuidadoras». *SciELO, Florianópolis*, v. 14, n. spe, Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072005000500004&script=sci_arttext>, [acesso: 05 abr. 2013].
- HENNING, Luciano Augusto (2007). *A distribuição espacial dos alunos das escolas integrantes da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz: Trabalho de Conclusão de Curso*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- INEP (2010). «O Que é o ideb». Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>, [acesso: 05 abr. 2013].
- LATERMAN, I. (2000). *Violência e incivilidade na escola: nem vítimas nem culpados*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, XI v. (Coleção Teses).
- LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças e CANDAU, Vera Maria (2001). *Escola e violência*. Rio de Janeiro: Dp&a.
- REGO, T. C. R. (1996). «A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana». In: AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, pp. 83-101.
- SOUZA, E. R. de (2008). *Jogos e Brinquedos da Cultura Popular*. Florianópolis, (Apostila).
- UNESCO «About US». Disponível em: <www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/>, [acesso: 05 abr. 2013].
- VAZ, A. F., SAYÃO, D. T. e PINTO, F. M. (orgs.) (2002). *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física*. Florianópolis: UFSC,
- VIGOLO, T. (2013). *Sistema de Geoprocessamento da Secretaria Municipal de Secretaria de Habitação e Saneamento Ambiental*. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: <tamiresvigolo@yahoo.com.br>, [acesso: 18 mar. 2013].

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS SOBRE LA INCOMPETENCIA MOTRIZ APRENDIDA DE UN DOCENTE NOVEL DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS POSIBILIDADES AUTOFORMATIVAS

**Gustavo González Calvo, José Ignacio Barbero González,
Nicolás Julio Bores Calle y Lucio Martínez Álvarez***

SÍNTESIS: El objetivo del presente artículo, centrado en los relatos autobiográficos acerca de la incompetencia motriz aprendida de un maestro novel especialista en Educación Física, es ilustrar el modo en que tales relatos pueden contribuir a la autoformación permanente de un profesor al facilitar la toma de conciencia sobre los procesos mediante los que la educación física recrea rasgos de la identidad tan importantes como los sentimientos de incompetencia motriz y de alienación del propio cuerpo. La conclusión a la que se llega es un tanto ambigua: por un lado, se indica que, gracias a dicho proceso reflexivo, el docente novel se cuestiona y transforma el enfoque de la asignatura que imparte. Por otro, sin embargo, se muestra que no es capaz de desembarazarse por completo de los modelos y de la cultura hegemónicos a los cuales, paradójicamente, trata de aproximarse y encarnar.

Palabras clave: relato autobiográfico; incompetencia motriz aprendida; Educación Física; autoformación del profesorado.

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS SOBRE A INCOMPETÊNCIA MOTRIZ, ASSUMIDA POR UM DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA RECÉM-FORMADO E SUAS POSSIBILIDADES AUTOFORMATIVAS

SÍNTESE: *O objetivo do presente artigo, centrado em relatos autobiográficos sobre a incompetência motriz, assumida por um professor recém-formado, especialista em Educação Física, é ilustrar o modo como tais relatos podem contribuir para a autoformação permanente de um professor ao facilitar a tomada de consciência sobre os processos mediante os quais a educação física recria traços da identidade tão importantes como os sentimentos de incompetência motriz e de alienação do próprio corpo. A conclusão à que se chega é um tanto ambígua: por um lado, indica-se que, graças a este processo reflexivo, o novo docente se questiona e transforma o enfoque da matéria que ministra, no entanto, por outro, demonstra que não está*

* Los autores pertenecen al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valladolid (España).

capacitado para desembaraçar-se completamente dos modelos e da cultura hegemônicos aos quais, paradoxalmente, trata de se aproximar e encarnar.

Palavras-chave: relato autobiográfico; incompetência motriz assumida; Educação Física; autoformação do professorado.

AUTOBIOGRAPHICAL STORIES ABOUT THE LEARNED DRIVING INCOMPETENCE OF A NOVEL PHYSICAL EDUCATION TEACHER AND HIS SELF-LEARNED POSSIBILITIES

ABSTRACT: *The objective of the present article, focused on the autobiographical stories about the learned driving incompetence of a novel Physical Education teacher, is to illustrate the way in which these stories can contribute to the permanent self-learning of a teacher in facilitating the awareness to the processes through which physical education recreates identity traits as important as the feelings of incompetence and alienation from one's own body.*

The conclusion is somewhat ambiguous: on one hand, it indicates that, thanks to the reflective process, the novel teacher is questioned and transforms the approach of the subject that he imparts. On the other hand, however, it is shown that he is not able to completely shake off the models and the hegemonic culture to which, paradoxically, he tries to approach and embody.

Key words: autobiographical story; learned driving incompetence; physical education; self-training of teachers.

1. INTRODUCCIÓN

El protagonista principal de este escrito es Guillermo, seudónimo escogido por él mismo evocando a su jefa de estudios, quien necesitó unos cuantos meses hasta acertar a llamarlo por su nombre.

Ateniéndonos a sus relatos, Guillermo es un maestro especialista en Educación Física (EF en adelante) novel, que desde hace unos años imparte clases en los niveles primario y secundario y que también ha trabajado como profesor asociado universitario por un tiempo breve. Inició sus estudios de Magisterio en EF a los 25 años, sintiéndose ya mayor, después de haber abandonado la carrera de Ciencias Químicas cuando le quedaba poco para concluirla. Tras su diplomatura, cursó los créditos complementarios para obtener la Licenciatura en EF.

Sus circunstancias personales y las enseñanzas de algunos profesores hicieron que Guillermo se iniciase en la producción de relatos autobiográficos como forma de estudio y análisis, proceder que con los años se convirtió en un hábito y, llegado el momento, en la metodología o enfoque (según se mire) de su tesis doctoral.

Así pues, en el marco de lo que fue una investigación más amplia sobre los procesos intencionales de autoformación de un docente novel de EF a partir de la producción y análisis de relatos autobiográficos, el presente escrito se centra en una pequeña parte de ellos (los que tras su análisis fueron agrupados bajo la etiqueta de «incompetencia motriz aprendida») con el fin de ilustrar algunas de sus posibilidades y limitaciones formativas.

2. PREMISAS TEÓRICAS

Este escrito se apoya en tres conceptos básicos: la incompetencia motriz aprendida, la producción de relatos autobiográficos y la autoformación de un docente novel de EF.

2.1 INCOMPETENCIA MOTRIZ APRENDIDA

Las personas tenemos la necesidad de adaptarnos y/o dominar nuestro entorno de forma eficaz. Cuando esta necesidad es satisfecha, desarrollamos un sentimiento de confianza en nuestras propias capacidades y, en consecuencia, un sentimiento de competencia. En el ámbito específico de la motricidad, la competencia motriz o inteligencia cinético-corporal está relacionada con el control del movimiento corporal, el manejo de objetos con destreza y la resolución de problemas motores (GARDNER, 1998).

Ciñéndonos al ámbito de la EF, es conocido el fenómeno por el que los escolares pueden llegar al convencimiento de que son poco competentes en determinadas (algunas o muchas) actividades, espacios o campos de acción. Esta visión negativa de las propias capacidades cristaliza en un estado de «indefensión aprendida» (SELIGMAN, 1991, 2006; SELIGMAN y PETERSON, 1986) en el que los estudiantes, al considerar que cualquier esfuerzo que realicen es inútil, optan por mantener una conducta indiferente y pasiva (RUIZ, 1995, 2000, 2004; RUIZ, MATA y MORENO, 2004; SELIGMAN, 1991, 2006; SELIGMAN y PETERSON, 1986; TINNING, 1992; TROUT y GRABER, 2009). En el campo de la EF, la expresión «incompetencia motriz aprendida» (RUIZ, 1995, p. 127) remite a este proceso por el que un niño o joven, gracias a la EF, va poco a poco interiorizando su ineptitud personal.

El caldo de cultivo del vicioso círculo del proceso de aprendizaje de la incompetencia motriz se nutre de ciertas ideologías, en particular del elitismo motriz y la naturalización de la competición que, tácita o explícitamente, impregnan la lógica y dinámica de las clases de nuestra materia. El resultado es que no pocos escolares –más o menos humillados y atemoriza-

dos– acaban convirtiéndose en «objetores de la Educación Física» (BARBERO, 1989, p. 34) y/o silenciados antagonistas de los hábiles cuerpos canónicos (BARBERO, 2011).

Lo paradójico y más llamativo de la situación es que los sentimientos de torpeza y alienación corporal de dichos objetores han sido transmitidos e inculcados a través de la asignatura escolar y del profesorado que, supuestamente, debiera ser el más sensibilizado ante dicho problema. En este sentido, al poner sobre el tapete el asunto de la incompetencia motriz aprendida se cuestionan tanto la razón de ser y la finalidad de la disciplina como la lógica que rige la intervención que llevan a cabo sus docentes.

2.2 EL RELATO AUTOBIOGRÁFICO

A pesar de su estatus relativamente marginal en el campo de la producción académica de la EF en español, durante las dos últimas décadas se han multiplicado los trabajos y escritos en cuya concepción y realización el enfoque biográfico-narrativo desempeña un papel crucial (por ejemplo, SILVENNOINEN, 1994; SPARKES y DEVÍS, 2001; SPARKES y SMITH, 2001; BROWN, 2003; PASCUAL, 2003; SPARKES, 2003; BARBERO, 2006; SPARKES y DEVÍS, 2007; MARTÍNEZ, 2005; PULIDO, BORES y MORENO, 2009).

42

Basándonos en distintos autores (BOLÍVAR, DOMINGO Y FERNÁNDEZ, 1998, 2001; SPARKES y DEVÍS, 2004; SILVENNOINEN, 2001; SPARKES, 1994, 2004), entendemos la producción de relatos autobiográficos como un proceso intencional y crecientemente sistemático de evocación y reflexión acerca de lo que uno piensa (pensó), siente (sintió), le sucede (sucedió) y responde / actúa (respondió / actuó). En este sentido, el relato autobiográfico permite, entre otras cosas,

[...] poner a prueba y comprender las experiencias que el docente ha vivido... y extraer los aspectos que considera más relevantes» (GONZÁLEZ y MARTÍNEZ, 2009, p. 35).

La narración de las trayectorias personales –con sus altibajos, momentos y asuntos cruciales, etc.– permite al docente visibilizar

[...] un conjunto de acciones y pensamientos propios para poder abordarlos con cierta distancia, y dar lugar al análisis de sus propias vidas, de las decisiones que toman, de cómo realizan las tareas (VEIRAVÉ y OTROS, 2006).

Teniendo en cuenta el marco general de nuestra investigación (la autoformación a partir del autoanálisis), consideramos que la producción de

relatos autobiográficos constituye un enfoque y un instrumento apropiado para el acceso y comprensión del pensamiento y práctica del profesorado.

2.3 AUTOFORMACIÓN DOCENTE

La formación permanente es un excelente medio de desarrollo profesional (FERNÁNDEZ, 1988), entendido como una actitud de constante aprendizaje (IMBERNÓN, 2007, p. 45). Desde esta óptica, formación y desarrollo profesional forman un tándem necesario para desempeñar la profesión educativa.

Una manera de cumplir con esta exigencia es partir de la práctica reflexiva del educador, lo que le permitirá llevar a cabo esa autoformación profesional, emprender un camino de búsqueda de sí mismo, hallar la razón de sus acciones, resolver problemas, afrontar las incertidumbres cotidianas a las que se enfrenta en las aulas y transformar y mejorar su práctica.

Seguir un modelo de esta índole permite, asimismo, superar el punto de vista del técnico competente para dar paso al práctico reflexivo (SCHÖN, 1983) y romper con la visión simple y trivial que, a menudo, acompaña a la profesión docente, emergiendo la reflexión como una herramienta imprescindible para el crecimiento personal y el desarrollo profesional del educador (ZEICHNER, 1983). No en vano la enseñanza y, por consiguiente, la educación, no pueden ni deben reducirse a la mera aplicación de instrucciones dictadas desde fuera del contexto escolar.

Adoptando esta postura, el educador reflexivo se erige como un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo nuevas competencias y saberes a partir de los que previamente ha adquirido, así como de su propia experiencia (PERRENOUD, 2010).

3. OBJETIVOS

En este marco, los objetivos del presente escrito en lo atinente a los relatos biográficos sobre la incompetencia motriz se limitan a:

- Ilustrar la producción de dichos relatos referidos a distintos momentos de la trayectoria vital del docente novel.
- Desglosar algunos temas o categorías que de ellos emergen.

- Considerar si la producción y contenido de los relatos, en la medida en que son autobiográficos, ponen sobre el tapete asuntos relacionados con la configuración de la propia identidad.
- Ilustrar y valorar la contribución de dicho proceso de producción y análisis de relatos a la autoformación docente.

4. NOTAS METODOLÓGICAS

Como se ha dicho, Guillermo inicia el registro intencional de datos en 2005, mientras cursa su formación inicial de maestro especialista en EF. Los registros de este estudiante (de mayor edad que la media del grupo) incluyen opiniones, reflexiones, síntesis de experiencias, etc., y tienen el formato de cuadernos / diarios de clase. Quizás lo más reseñable a este respecto es el convencimiento, siendo todavía estudiante, del potencial autoformativo del relato autobiográfico. Así, la reflexión y análisis de la información ha integrado siempre el proceso investigador, es decir, no es algo que se realice exclusivamente una vez concluido este, cuando ya se tienen todos los datos.

44

Años más tarde, Guillermo alcanza el estatus de profesor (novel) y decide continuar con dicha rutina de reflexión a partir del relato personal; poco a poco, a la finalidad autoformativa inicial se unirá otra: la investigación propia de los estudios de doctorado. En este marco, Guillermo ha contado también con la ayuda de profesores universitarios de otras áreas de conocimiento, igualmente interesados en la formación permanente a través de la producción y análisis de relatos autobiográficos.

En síntesis, tenemos un largo proceso de producción y registro de relatos personales que emanan del convencimiento de su función autoformativa, un proceso en el que las reflexiones se hacen cada vez más sistemáticas, en el que recolección y análisis van de la mano y progresan juntos (TAYLOR y BOGDAN, 1998, p. 158).

En la última etapa de profesor novel, el instrumento más utilizado para la producción y extracción de relatos autobiográficos ha sido el diario de clase.

Los diarios de clase, dice Zabalza (2008, p. 15), «son los documentos en los que profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que está sucediendo en sus clases», y son también un instrumento de registro de experiencias educativas con la intención de que las mismas puedan ser posteriormente analizadas y compartidas (SMYTH, 1991).

A este respecto, distintos autores (por ejemplo, CHACÓN CORZO y CONTRERAS CHACÓN, 2006; LISTON y ZEICHNER, 2003; SURBECK, HAN y MOYER, 1991; ZABALZA, 2008; ZEICHNER y LISTON, 1999) resaltan que los diarios constituyen una herramienta motivadora de procesos críticos y reflexivos que ayudan a ampliar el pensamiento acerca de los acontecimientos que tienen lugar en el aula, y que posibilitan que los docentes profundicen en sus propias acciones e ideas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El diario tiene dos perspectivas: una sincrónica y concreta, ya que se centra en la narración de lo sucedido, y otra diacrónica, por cuanto presenta la evolución de los hechos que se narran, lo que permite observar el cambio de opiniones, impresiones, problemas y actuaciones del docente a lo largo del tiempo (ZABALZA, 2008).

El diario de clase es un instrumento que ayuda a enfrentarse todos los días, con rigor y con método, a los hechos, a preguntarse por ellos, a analizarlos detenidamente y a ver adónde nos llevan. Al anotar sobre el papel la experiencia vivida, esta «se objetiva, haciendo que la maraña de acontecimientos vividos durante el día cobren orden, impidiendo que se diluyan en la memoria» (LATORRE, 1992, p. 231).

5. RECONSTRUCCIÓN BIOGRÁFICA A PARTIR DE RELATOS SOBRE LA INCOMPETENCIA MOTRIZ

5.1 SENTIMIENTOS DE INCOMPETENCIA A RAÍZ DE UNA LESIÓN «MENOR»

Nuestro protagonista tiene 23 años cuando se fractura un dedo de la mano izquierda (es zurdo). Esta lesión, aparentemente menor, le mantuvo ocupado durante todo un curso académico (4.º de Ciencias Químicas, que no superó) y concluyó con una sensación de hartazgo hacia los médicos y con un dedo que nunca volvió a estar del todo bien.

Esta circunstancia le hace tomar conciencia de la importancia del cuerpo y de lo duro que resulta hacer frente a la propia incompetencia motriz, «máxime cuando las personas de tu alrededor no comprenden» por qué le afecta tanto esa nimiedad, una lesión menor que, con su escayola, dificulta la realización de las tareas más cotidianas, hace que se eviten otras y alimenta las dudas respecto a la propia imagen (apariencia y competencia).

A la larga, la del dedo sería la lesión más importante porque, a diferencia de las otras, perturbó mi imagen percibida al encadenarse operaciones quirúrgicas que no acababan de solucionar las secuelas de la fractura. A

raíz de la lesión caí en una pequeña depresión; tareas habituales como comer o escribir dejaron de ser sencillas, alterando mi imagen de persona capaz. Me miraba la mano continuamente y ya no veía mi cuerpo eficiente, sino una gran escayola que me impedía ser y hacer lo de antes. Las operaciones a las que fui sometido, sumadas a la incapacidad para poder hacer determinadas cosas, hicieron que perdiera prácticamente el curso. A eso se añade una implicación estética, pues la deformación del dedo agravaba mi situación y minaba mi autoestima.

La lesión hizo que evitara realizar determinadas actividades que solía practicar, como jugar al baloncesto, pues no me veía capaz de jugar tan bien como antes y me sentía fuera de lugar, como un estorbo (noviembre de 2010).

Curiosamente, la ocurrencia de intentar los estudios de EF, muy vinculados al ámbito de la salud, aparece en estas circunstancias.

5.2 SENTIMIENTOS DE ALIENACIÓN CORPORAL ASOCIADOS A CONCEPCIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

46

Guillermo empieza los estudios de magisterio de EF a los 25 años, lo que haría pensar en una decisión sólidamente fundamentada. Sin embargo, los relatos de esta época (se encuentra en primer curso) ponen de manifiesto miedos y conflictos que emanan de curiosas concepciones de la EF y de su profesorado.

Los quebraderos de cabeza no aparecen en las aulas –donde los estudiantes, si lo desean, pueden ocultar su cuerpo tras parapetos de mesas, libros y papeles– sino en el gimnasio, con la inevitable visibilidad y espectacularidad de los cuerpos en movimiento. Es allí donde se llevan a cabo las sesiones prácticas que el protagonista afronta como el «gran teatro del mundo» en el que, según sus recuerdos de la EF recibida durante su educación secundaria, se espera que exhiba su nivel para ser valorado y puntuado por los demás, y donde habrá personas a quienes nadie reprimirá el derecho que creen tener para descalificar a los torpes u otros sujetos frágiles. Un contexto muy apropiado para reafirmar los previos sentimientos de torpeza, vergüenza y alienación del propio cuerpo:

En las sesiones en las que debíamos mostrar nuestro nivel de condición física superando determinadas pruebas intentaba hacerlo mejor que antes, parecía que tenía que demostrar algo ante mis nuevas compañeras para quienes, siendo honesto, yo no parecía existir... Debía mostrarme ante los demás y, especialmente, ante ellas: los comentarios despectivos por parte de un pequeño grupo de compañeros hacia la mayoría derivaban en sentimientos de vergüenza cada vez que, de forma pública, se nos sometía a calificación. Añadido al bajo concepto que parecía tener de mí mismo,

mellado en parte por la educación que estaba recibiendo en el centro, se unía una sensación de desprecio hacia mi cuerpo y sentimientos de tristeza e inferioridad. No me gustaban las clases de Educación Física, tenía miedo de ser puesto en evidencia por mi incompetencia en algunas pruebas exigidas, y no veía sentido a lo que me pedían (estudiante, primer curso del magisterio de EF, sobre la EF recibida en secundaria).

En la misma línea, estos miedos están relacionados, por un lado, con su convicción de haber elegido una carrera en la que la competencia motriz y el deporte están muy presentes, y por otro, con su desconfianza en las propias posibilidades y la creencia de que el resto de sus compañeros serían verdaderos atletas. Esta visión se plasma en su idea del buen profesor de EF: un sujeto de excelente porte, de cuerpo esbelto, fuerte, hábil y eficiente, criterios que, sin embargo, creía no cumplir y que influían también en su vida cotidiana fuera del recinto universitario:

En una etapa en la que empiezas a salir con amigos, yo no me encontraba del todo cómodo en la relación con los demás. Demasiados complejos, demasiadas personas artificiales intentando demostrar que eran más guapas, más altas y más atléticas que los demás. Nunca me ha dado igual mi aspecto físico, y también es cierto que no he estado en todo momento conforme con mi cuerpo, ni tampoco con mi forma de ser. Eran frecuentes los sentimientos negativos hacia mi aspecto, y recuerdo que deseaba volver a ser un niño despreocupado al que no le importaban estas nimiedades (estudiante, primer curso).

47

5.3 EL PROFESOR NOVEL Y SUS RECUERDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA RECIBIDA

Guillermo empieza a ejercer como profesor, y la EF recibida en su etapa escolar se convierte en el referente a evitar:

En mi etapa como alumno de educación primaria y secundaria nunca me reforzaron la idea de saberme capaz, hábil, capacitado. Más bien al contrario, se fue cerrando en torno a mí la idea de alumno desmañado. Porque sé lo difícil que es alcanzar esa imagen de persona capaz si esta no se forja en etapas tempranas, procuro que los escolares no pasen por las experiencias, los miedos y la baja estima que, en algunos aspectos, tengo yo. Quizá esta sea una visión un tanto paternalista de mi modo de enfocar la educación (febrero de 2010).

El no haber podido disfrutar de experiencias positivas que reforzaran su autoestima le llevó a creer que era una persona torpe y con una pobre condición física; lo desmotivó hacia la materia y le produjo temor hacia el espacio público en el que esta se desarrollaba. A diario intentaba mostrar su valía en un grupo que diferenciaba a los alumnos en función de su ha-

bilidad (los más competentes eran beneficiados por el profesor), para pasar a formar parte de los mejores. Esta negativa evocación global de su pasado escolar lo impulsa a querer cambiar, sin saber muy bien cómo, la forma de impartir la materia:

Intento ofrecer una EF más inclusiva, en la que todos tengan oportunidades para disfrutar del éxito, de saberse buenos y sentirse seguros, en la que todo el grupo de alumnos participe en las tareas que se proponen y no llevar a cabo una selección natural de los más dotados (octubre de 2009).

Para Guillermo, las triviales experiencias de su etapa como alumno de EF emergen, mediante los relatos, como acontecimientos vitales que centran su atención en determinadas cosas que, de no haber sido así, se le habrían pasado por alto:

Te vuelves, por así decirlo, más sensible a los propios sentimientos, lo que implica que seas más sensible a los sentimientos de los demás (septiembre de 2009).

Esto, poco a poco, termina por formar parte del propósito de que la materia por él diseñada no glorifique el elitismo motriz, permita a los alumnos dar lo mejor de sí mismos, conocer, experimentar y disfrutar de sus capacidades y limitaciones motrices, y que, estimulando una mayor autonomía hacia la cultura corporal imperante, contribuya al desarrollo, formación y protección de autoconceptos más positivos y realistas.

48

5.4 SENTIMIENTOS DE INCOMPETENCIA Y EL MODELO DE PROFESOR DEL DOCENTE NOVEL

El objetivo bienintencionado señalado en el párrafo anterior se encuentra con un gran obstáculo: el modelo de profesor que Guillermo tiene en la cabeza es el paradigma o la reificación, según se mire, del elitismo o de la incompetencia motriz:

En mi formación inicial, en mis comienzos como maestro, e incluso todavía hoy... me sigue acompañando la idea de que el profesor de EF ha de ser un buen «ejecutor-deportista» (enero de 2010).

Un ideal de profesor que enseña haciendo él de modelo y que, entre otras cosas, ejemplifica y exhibe su competencia motriz. En esta tesitura, no es de extrañar que Guillermo se sienta inseguro y crea que no puede llegar a ser un buen profesional.

A veces pienso si seré capaz de ser profesor de EF con mis limitaciones en el ámbito motriz. No es que no me crea competente para enseñar, pero

tengo tan metido en la cabeza que hay determinadas cosas motrices que no puedo hacer que no sé si no sería mejor dedicarme a otra cosa (marzo de 2010).

Los sentimientos de torpeza unidos a este ideal de profesor generan nuevos conflictos en torno, por ejemplo, al desarrollo (o evitación) de determinados contenidos del currículo con los que no se atreve porque no se considera bueno motrizmente y no los domina, donde dominar significa la seguridad de saber ejecutarlo y mostrarlo en la práctica. En esta misma línea, otros dilemas que ha de afrontar Guillermo conciernen a la importancia que asigna a los contenidos teóricos frente a los prácticos o al énfasis que pone en el desarrollo de valores y actitudes mediante la EF. Estos conflictos se pueden expresar así: las decisiones que adopta Guillermo al desarrollar el currículo, ¿conllevan a la sumisión o al dominio de sus miedos?

Lo llamativo y paradójico de este asunto es que una persona consciente de su baja autoestima corporal-motriz y de los procesos a través de los cuales se la inocularon, se sienta apesadumbrada y frustrada porque no se parece al modelo de capataz-profesor que causó sus males:

Sigo teniendo los mismos complejos que antaño, hay muchos contenidos en los que no me considero nada bueno motrizmente y eso hace que lo pase mal en los momentos en que los estudiantes me piden que participe. En los contenidos de deportes que estamos practicando ahora suelo elegir a algún estudiante en particular para que sirva como modelo, y así evito ponerme en evidencia. En los tiempos dedicados a jugar algún partidillo siempre hay alguno que me dice que juegue con ellos, y siempre pongo alguna excusa del tipo «tengo que estar atento a lo que sucede». El caso es que siento una mezcla de rabia y envidia: rabia por no ser capaz de romper mi miedo a hacerlo mal, y envidia porque me encantaría jugar con ellos (febrero de 2011).

5.5 SECUNDARIA, MAYOR PRESENCIA DEL CUERPO HÁBIL-ACROBÁTICO Y MÁS CONFLICTOS

Guillermo ha trabajado también como profesor interino de EF en educación secundaria, etapa en la que el peso del cuerpo acrobático (VÁZQUEZ, 1989) y de los capitales corporal-deportivos (BARBERO, 2005), tanto en el currículo oficial como en la cultura profesional, es mayor que en la educación primaria. Desde la óptica del modelo de profesor que ha de mostrar sus habilidades motrices, los problemas se agudizan porque no es lo mismo hacerlo ante un niño de 8 años que ante uno de 16:

Para mí, en este contexto, dominar un contenido se refiere a dominarlo desde el punto de vista motriz, desde el punto de vista práctico. No

dominar un contenido desde el punto de vista teórico no supone ningún problema, pero no dominarlo desde el punto de vista motriz, que se ponga en cuestión mi cuerpo, es lo que me duele, lo que me da miedo, lo que me hace sentir inseguro (octubre de 2009).

El hecho de resguardarse conlleva cinco cuestiones, la primera de las cuales consiste en evitar contenidos. Esto es más evidente que cuando imparte clase en primaria:

Pienso que es injusto, en cierto modo, resguardarme en los contenidos en los que creo ser un buen enseñante, porque reduce mi capacidad de ponerme en el lugar de los alumnos y de conocer sus dificultades. Por otro lado, me planteo qué pasará cuando tenga que enseñar contenidos en los que no soy bueno. Y con «bueno» no me refiero desde un punto de vista teórico, sino más bien desde un punto de vista práctico. ¿Cómo voy a explicar el modo en que se hace el pino si yo lo sé hacer a duras penas? (octubre de 2009).

La segunda cuestión se refiere a algunos conflictos con otros colegas que ostentan posiciones de cierto poder:

Mi jefa de departamento me pide que introduzca contenidos gimnásticos porque es a lo que más importancia ella da en sus sesiones. Le explico que no tengo intención de trabajar estas actividades, pero insiste en que son muy necesarias... No obstante, si no los domino, ¿cómo voy a enseñarlos? Es con este trabajo con el que me encuentro más indefenso (octubre de 2010).

La tercera se vincula a la aparición de momentos de tranquilidad o desasosiego en función de los contenidos de las unidades didácticas programadas:

Es al principio y al final del curso cuando más cómodo me encuentro dando clase. Esto es así porque es en estos períodos donde centro los contenidos que controlo en mayor medida. A mediados de curso, cuando trabajamos contenidos de expresión y deportes en los que no tengo demasiada pericia, es cuando peor me encuentro (octubre de 2010).

La cuarta tiene que ver con modificar la orientación de algunos contenidos:

He decidido cambiar los contenidos de bailes por otros de lenguaje y comunicación corporal. Si en primaria ya me costaba trabajarlos, en secundaria no quiero ni pensar el ridículo que podría llegar a sentir por no saber hacerlo bien (enero de 2011).

La quinta y última se refiere a la aparición de dudas no resueltas sobre sí mismo (reiteradas a lo largo del tiempo):

Tampoco me agrada la idea de que los escolares tengan que verse privados de determinados aprendizajes solo porque el docente no pueda abordarlos. Ellos deberían tener la posibilidad de aprenderlos con independencia de mi competencia motriz (octubre de 2009).

Me siento mal conmigo mismo por este motivo, no debería privarles de un tema importante y que, sin duda, serviría para que ellos no pasen por la misma situación que yo. Sé que me engaño a mí mismo pensando que ya lo trabajaré más adelante, cuando tenga más experiencia, cuando aprenda más, que antes o después perderé el sentido del ridículo (enero de 2011).

Considero que tengo muchas lagunas personales en cuanto a mi práctica motriz y algunos complejos que todavía no soy capaz de sacarme de encima (abril de 2010).

5.6 ¿Y CUANDO SEA VIEJO?

Aunque viendo a Guillermo nadie diría que es viejo, este asunto de la edad aparece repetidas veces en sus relatos de incompetencia.

En ciertas ocasiones, el significado de la vejez es muy contextual y relativo, como por ejemplo cuando a los 25 años inicia sus estudios de magisterio en EF y utiliza a sus compañeros de 18 para preguntarse: «Espejito, espejito, ¿quién es más viejo que yo?». En otras situaciones, los dilemas sobre el inevitable proceso de envejecimiento tienen un calado más profundo y existencial.

En ambos casos, los relatos parecen sugerir que el sentimiento de vejez está en Guillermo muy asociado a –y quizás son consecuencia de– sus sentimientos de incompetencia motriz.

En el primer momento se imaginaba mucho más torpe que sus jóvenes compañeros, lo cual, en el espacio teatral de las prácticas de la EF, puede inducir al pánico. En el segundo, mirándose en el espejo del ideal de profesor hábil-deportista-modelo-ejecutor que tiene interiorizado, se pregunta:

Si ahora hay contenidos que me da miedo abordar porque no los domino, ¿qué será cuando, a medida que envejezca, mis capacidades físicas disminuyan? Además, me pregunto qué pasaría si, aunque fuera ese tipo de persona [un deportista, etc.], al envejecer perdiera cada vez más la capacidad de hacer este tipo de actividades (marzo de 2010).

No tengo tan claro ser bueno en lo que hago por no ser capaz de hacerlo todo en un sentido práctico. Y no sé qué pasará el día de mañana, cuando por edad, o por sufrir otras lesiones si es que ese fuera el caso, mi capacidad motriz sea menor. Llegará el día en que, aunque solo sea por la edad, me faltará esa disponibilidad motriz. No sé si entonces contaré

con un mayor conocimiento acerca del modo de dar clase, con un mayor respaldo teórico o algo que pueda compensar esa carencia. Pero, si lo pienso, me imagino teniendo un conflicto interno con mi propio yo. No me gusta la idea de envejecer, sobre todo porque me la imagino asociada a esa pérdida de capacidad (octubre de 2010).

6. CONCLUSIÓN. INCOMPETENCIA MOTRIZ, IDENTIDAD DEPORTIVA Y AUTOFORMACIÓN DOCENTE

A partir de los relatos presentados, nos preguntamos qué imagen corporal de Guillermo se habrá hecho el lector. En contra de lo que podamos haber sugerido, tan profundos sentimientos de torpeza no se corresponden en este caso con ninguno de los estereotipos con los que se acostumbra a representar a los sujetos frágiles objetores de la EF. Más bien al contrario, su apariencia es la de una persona joven, delgada y que, posiblemente, hace ejercicio físico con relativa frecuencia. Como él explica:

En muchas ocasiones me han comentado que se nota que soy profesor de EF porque parece tener una buena condición física y porque entro dentro de los cánones que se le suponen a estos profesionales: altos, fornidos y saludables. También dan por supuesto que he de ser un gran deportista, alguien que domina una gran variedad de modalidades y con un recorrido profesional previo en este ámbito (marzo de 2010).

52

Esta imagen que los demás tienen de Guillermo responde quizás a los mensajes que él proyecta mediante, por ejemplo, su forma de vestir (uso frecuente del chándal) o sus hábitos cotidianos (trata de cuidarse, hace a menudo ejercicio, va con frecuencia al gimnasio, etc.). A este respecto, resulta llamativa la disonancia existente entre la visión que los otros tienen de nuestro protagonista y la que tiene él mismo sobre su persona:

Yo no tengo esa imagen de mí mismo: no me considero un profesor que domine los contenidos prácticos, ni un gran deportista (octubre de 2010).

No se siente un gran deportista a pesar de que, como indican sus relatos, Guillermo se esfuerza día a día en adquirir esa identidad, motivado no solo por sus deseos de superar sus sentimientos de torpeza sino también por el convencimiento de que, para ser un buen profesor de EF, ha de ser capaz de hacer y mostrar corporal y motrizmente ante sus alumnos su buena condición física, así como aquellas destrezas que pretende enseñar:

A veces pienso si puedo llegar a fracasar como profesor de EF por carecer de determinadas cualidades motrices. Para procurar mejorar mi disponibilidad motriz, y siendo consciente del valor del cuerpo dentro de la profesión elegida, la práctica de ejercicio físico se torna algo habitual y

necesario dentro de mi vida cotidiana. Por este motivo, voy prácticamente al gimnasio a diario. Es, en parte, lo que se espera de mí, por ser alguien para quien el cuerpo es su herramienta de trabajo. Trato de cuidarme, de mejorar mi aspecto físico, mi condición física, mis capacidades motrices. No es un sacrificio, es algo que me ayuda a sentirme mejor conmigo mismo y, como digo, pienso que es también parte de mi trabajo (octubre de 2010).

A su vez, y en el sentido contrario, sus carencias motrices (así percibidas por él) y su toma de conciencia del papel que la EF puede desempeñar como generadora de sentimientos de incompetencia y de alienación corporal similares a los que él padece, le llevan a buscar fórmulas para que la EF sea un espacio en el que los niños experimenten y asuman de forma positiva sus potencialidades y limitaciones corporales-motrices. En otras palabras, la problemática de su cuerpo le incita a (re)conceptualizar el sentido y la finalidad de la EF:

Estas reflexiones personales sobre mi cuerpo y mi estado de ánimo van configurando mi identidad personal y profesional. Y es la reflexión sobre estos aspectos, precisamente, lo que determina en buena medida mi actitud como docente hacia el alumnado y la materia de Educación Física en particular. Ahora, estas reflexiones me ayudan a tomar conciencia del punto de vista de los estudiantes y de los aspectos que debo mejorar en mi quehacer diario (noviembre de 2010).

Sin embargo, todo parece indicar que Guillermo se encuentra en una encrucijada de la que le cuesta salir porque, más que cuestionar el modelo de profesor y de cultura corporal que dan lugar a los sentimientos de torpeza y alienación, se empeña en acercarse a él:

Poco a poco, gracias a que cada vez voy ganando más estima y confianza en mí mismo, me empiezo a sentir más pleno y cómodo con mi cuerpo. A día de hoy, considero que se ajusta a los estereotipos que busca la sociedad, un cuerpo saludable, atlético, agradable. Realizo ejercicio físico con asiduidad y, aunque me gustaría reconocer que lo hago únicamente por razones de salud y catárticas, no es del todo cierto. Sigo empeñado en demostrarme que puedo ser guapo, atlético, y no he aprendido del todo a quererme tal y como soy, a aceptar mi cuerpo y mi mente. Debo seguir intentándolo; en los últimos años he mejorado mucho en este aspecto, pero debo seguir haciéndolo (noviembre de 2010).

Una encrucijada sobre la que los relatos de vida le han permitido reflexionar y que, al hacerlo, le han llevado a reconsiderar su función como docente de Educación Física. Ahora bien, este proceso reflexivo puede conducir a un callejón sin salida, puesto que la superación de los sentimientos de incompetencia motriz no se logra solo tratando de ser más competente; quizás sea necesario también cuestionar los modelos e identidades que los reproducen.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBERO, J. I. (1989). «La Educación Física, materia escolar socialmente construida». *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, n.º 2, pp. 30-34.
- (2005). «La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital “cuerpo” en Educación Física». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 39, pp. 25-52. Disponible en: www.rieoei.org/rie39a01.pdf, [consulta: mayo de 2013].
- (2006). «Ficción autobiográfica en torno a la cultura corporal y la vida cotidiana». *Educación Física y Deporte*, vol. 25, n.º 2, pp. 46-63.
- (2011). «El silencio de la torpeza ante los hábiles cuerpos canónicos del campo de la Educación Física», en L. MARIANO y B. MUÑOZ (coords.), *Cuerpos sin fuero. Políticas de la subalternidad*, pp. 37-59. Puertollano: Puertollano.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Universidad de Granada.
- (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BROWN, D. (2003). «El proyecto corporal culturista: construyendo nuevas identidades a través de la supermuscularidad». *Ágora para la Educación Física y el deporte*, n.ºs 2-3, pp. 61-74. Disponible en: www5.uva.es/agora/revista/2/agora2_4_brown.pdf, [consulta: mayo de 2013].
- CHACÓN CORZO, M. A. y CONTRERAS CHACÓN, A. E. (2006). «Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente». *Acción Pedagógica*, vol. 15, n.º 1, pp. 120-127.
- FERNÁNDEZ, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- GARDNER, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GONZÁLEZ, G. y MARTÍNEZ, L. (2009). «Aproximación a los significados e interpretaciones de la lesión en futuros docentes de Educación Física por medio de narraciones autobiográficas». *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, n.º 15, pp. 35-40. Disponible en: www.retos.org/numero_15/frame15-7.html, [consulta: mayo de 2013].
- IMBERNÓN, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- LATORRE, A. (1992). *La reflexión en la formación del profesor*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/2355>, [consulta: mayo de 2013].
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- MARTÍNEZ, L. (2005). «Escenarios y biografía en la configuración de la mirada pedagógica», en A. SICILIA y J. M. FERNÁNDEZ (coords.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*, pp. 93-114. Barcelona: Inde.
- PASCUAL, C. (2003). «La historia de vida de una educadora de profesores de Educación Física: su desarrollo personal y profesional». *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n.º

- 2-3, pp. 23-38. Disponible en: www5.uva.es/agora/revista/2/agora2_2_carminabanos.pdf, [consulta: mayo de 2013].
- PERRENOUD, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- PULIDO, S. M., BORES, N. y MORENO, A. (2009). «Investigando la identidad deportiva de los estudiantes de Educación Física, el proceso de construcción y la influencia en los programas de formación inicial», en W. MORENO y S. M. PULIDO (coords.), *Universidad, currículo y Educación Física*, pp. 97-108. Medellín: Funámbulos.
- RUIZ, L. M. (1995). *Competencia motriz: elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos.
- (2000). «Aprender a ser incompetente en Educación Física: un enfoque psicosocial». *Apuntes: Educación Física y Deportes*, n.º 60, pp. 20-25. Disponible en: http://articulos-apuntes.edutec.com/60/es/60_020_025_ES.pdf, [consulta: mayo de 2013].
- (2004). «Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte». *Revista de Educación*, n.º 335, pp. 21-33. Disponible en: www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_04.pdf, [consulta: mayo de 2013].
- MATA, E. y MORENO, J. A. (2004). «Los problemas evolutivos de coordinación motriz y su tratamiento en la edad escolar. Estado de la cuestión». *Motricidad. European Journal of Human Movement*, vol. 18, pp. 1-17.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Nueva York: Basic Books.
- SELIGMAN, M. E. (1991). *Indefensión: en la depresión, el desarrollo y la muerte*. Madrid: Debate.
- (2006). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. Nueva York: Vintage Books.
- y PETERSON, C. (1986). «A Learned Helplessness Perspective on Childhood Depression: Theory and Research», en M. RUTTER, C. IZARD y P. READ (eds.), *Depression in Young People: Developmental and Clinical Perspectives*, pp. 223-249. Nueva York: Guilford.
- SILVENNOINEN, M. (1994). «¡Todos en fila!: la experiencia de la educación física escolar y la imagen del papel del profesor», en J. I. BARBERO (coord.), *Investigación alternativa en Educación Física: II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva*, pp. 271-284. Málaga: Unisport.
- (2001). «Relatos sobre deporte e identidad en mujeres y hombres», en J. DEVÍS (coord.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, pp. 203-212. Alcoy, Alicante: Marfil.
- SMYTH, J. (1991). «Una pedagogía crítica de la práctica en el aula». *Revista de Educación*, n.º 294, pp. 275-300. Disponible en: www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1991/re294/re294_14.html.
- SPARKES, A. C. (1994). «Life Histories Reflection and Physical Education Teacher Education: Exploring the Possibilities», en L. MONTERO MESA y J. M. VEZ JEREMÍAS (eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, vol. I, pp. 555-567. Santiago de Compostela: Tórculo.
- (2003). «Investigación narrativa en la Educación Física y el deporte». *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n.º 2-3, pp. 51-60. Disponible en: www5.uva.es/agora/revista/2/agora2_14_sparkes.pdf, [consulta: mayo de 2013].

- (2004). «La narración del cuerpo en la Educación Física y el deporte», en A. SICILIA y J. M. FERNÁNDEZ (coords.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*, pp. 49-58. Sevilla: Wanceulen.
- y DEVÍS, J. (2001). «La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: un estudio biográfico», en J. DEVÍS (coord.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, pp. 87-99. Alcoy, Alicante: Marfil.
- (2004). «La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: la reconstrucción de un estudio biográfico», en A. SICILIA y J. M. FERNÁNDEZ (coords.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*, pp. 83-106. Sevilla: Wanceulen.
- (2007). «Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte», en W. MORENO y S. M. PULIDO (eds.), *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Medellín: Funámbulos, pp. 43-68.
- SPARKES, A. C. y SMITH, B. (2001). Hombres, deporte, lesión en la médula espinal y problemas en la restauración del yo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n.º 1, pp. 37-48. Disponible en: www5.uva.es/agora/revista/1/agora1sparkessmith.pdf, [consulta: mayo de 2013].
- SURBECK, E., HAN, E. y MOYER, J. (1991). «Assessing Reflective Responses in Journals». *Educational Leadership*, vol. 48, n.º 6, pp. 25-27.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- TINNING, R. (1992). *Educación Física. La escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.
- TROUT, J. y GRABER, K. C. (2009). «Perceptions of Overweight Students Concerning Their Experiences in Physical Education». *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 28, n.º 3, pp. 272-92.
- VÁZQUEZ, B. (1989). *La Educación Física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.
- VEIRAVÉ, D. y OTROS (2006). «La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 40-3, pp. 1-13. Disponible en: www.rieoei.org/1509.htm, [consulta: mayo de 2013].
- ZABALZA, M. A. (2008). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZEICHNER, K. M. (1983). «Alternative Paradigms of Teacher Education». *Journal of Teacher Education*, vol. 34, n.º 3, pp. 3-9.
- y LISTON, D. P. (1999). «Enseñar a reflexionar a los futuros docentes», en A. PÉREZ GÓMEZ, J. BARQUÍN RUIZ y J. F. ANGULO RASCO (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, pp. 506-532. Madrid: Akal.

ESCOLARIZACIÓN DEL CUERPO Y DE LOS CUERPOS

Gianfranco Ruggiano*

SÍNTESIS: Si es bien cierto que es en los cuerpos que se despliega la (bio)política que caracteriza nuestras sociedades occidentales modernas, no menos cierto es que este proceso general escapa a inscripciones institucionales rígidas. En este trabajo busco establecer los postulados teórico-metodológicos que me permitan proponer las siguientes interrogantes: ¿cuáles fueron las condiciones de posibilidad para que los cuerpos se constituyesen como objetos de intervención educativa? y ¿en relación con qué procesos generales de transformación de la sociedad uruguaya del 1900 puede entenderse la consolidación de ciertos mecanismos de intervención y organización de la vida que tomaron a los cuerpos como su objeto principal?

Palabras clave: cuerpo; educación; escolarización.

ESCOLARIZAÇÃO DO CORPO E DOS CORPOS

SÍNTESE: *Se é certo que é no corpo que se desenvolve a (bio)política que caracteriza nossas sociedades ocidentais modernas, não menos certo é que este processo geral escapa a inscrições institucionais rígidas. Neste trabalho busco estabelecer os postulados teórico-metodológicos que me permitam propor as seguintes interrogantes: quais foram as condições que se deram para que os corpos se constituíssem como objetos de intervenção educativa? E em relação a que processos gerais de transformação da sociedade uruguaia de 1900 pode se entender a consolidação de certos mecanismos de intervenção e organização da vida que tomaram o corpo como seu objeto principal?*

Palavras-chave: corpo; educação; escolarização.

SCHOOLING OF THE BODY AND THE BODIES

ABSTRACT: *It is true that in the bodies in which deploys the (bio) policy which characterizes our modern, western societies, not less trues is that this general process spaces to rigid institutional inscriptions. This paper postulates to establish the theoretical-methodological which will allow me to propose the following questions: What were the possibility conditions for the bodies to be constituted as objects of educational intervention? and in relation to which general processes of transformation of the Uruguayan*

society of 1900 can be understood the consolidation of certain intervention mechanisms and organization of life that took the bodies as its main object?

Keywords: body; education; schooling.

1. INTRODUCCIÓN

Todo resultado de un trabajo de investigación es, al mismo tiempo (y al menos), dos trabajos: uno, el que el investigador presenta bajo la forma, siempre provisoria, que consigue darle en un soporte que lo contiene... pongamos como ejemplo las páginas que continuarán luego de esta introducción; pero también es otro, un segundo trabajo, que contiene todo lo que queda por decir, que está apenas sugerido en el primero y que, por eso mismo, es mucho más difícil de identificar, pero que es igualmente importante, ya que este será el que más interpele al lector. Y, de alguna forma, todo trabajo de investigación es incluso un tercer trabajo; aquel que ya fue escrito antes de esta introducción, que le dio sentido, que otros han escrito y han hecho (sin proponérselo) que este que hoy presento cobre algún sentido. Desde esta perspectiva, todo trabajo de investigación es un cuerpo (o mejor dicho... por lo menos, tres).

58

Se trata, pues, de un conjunto de valoraciones y conceptualizaciones, siempre provisorias y en constante (re)construcción, que pretenden establecer cierta relación (desde un lugar de veracidad) con una realidad y que, a partir de esa relación, participa de la disputa simbólica y material por una legitimidad; podríamos decir una metáfora que, en determinadas condiciones históricas particulares, funciona dentro de ese sistema de fuerzas contrapuestas. En este sentido, el *cuero* es también el resultado de un trabajo de investigación.

2. PUNTOS DE PARTIDA

Más allá de loables esfuerzos por mejorar las condiciones de nuestras instituciones educativas (aun más, reconociendo que, de existir tal posibilidad, será únicamente a partir de ellos que podrá llegar a producirse alguna transformación significativa en los modos de organizar nuestras sociedades), considero pertinente proponer aquí una serie de postulados teórico-metodológicos que, al menos desde la perspectiva asumida en este trabajo, se hace necesario considerar. Dichos postulados no perseguirán otro objetivo que el de contribuir a la problematización en torno al tema de «el cuerpo en la escuela», intentando contextualizar tales reflexiones; es decir, analizarlas en relación con ciertas condiciones particulares que las determinan.

2.1 EL CUERPO, POR NATURALEZA...

Si bien es cierto que uno de los elementos que inauguran algo que podemos identificar como modernidad es la ruptura radical entre la razón y la naturaleza, no menos cierto es que la vida se desarrolla en el espacio entre ellas, o mejor dicho, habitando ese espacio como una forma de relacionar dos dimensiones que, lejos de ser independientes una de la otra, se marcan mutuamente sus límites, y en esa misma medida, se necesitan.

Ocupando los intersticios entre una y otra, constituyéndose como el nexo que hace posible un retorno del hombre a la naturaleza, el cuerpo se nos presenta en toda su complejidad como aquello que, siendo todavía naturaleza, no puede no ser razón.

No se trata aquí de un retorno a un *hombre natural*, lo cual no sería posible, por no existir tal naturalidad; sino que, por el contrario, se tratará de abordar dicha relación despojados de todo imperativo moralizante acerca de una posible «esencia humana» (lo cual podría ser traducido, en una de sus posibilidades más perversas y potencialmente más peligrosas, en la exaltación de una raza pura o simplemente mejor, con todas las consecuencias asociadas que podamos imaginar o recordar), resaltando algunos aspectos directamente vinculados a esta idea de una supuesta naturaleza humana, muchas veces no considerados.

En primer lugar, entonces, hablar de razón-naturaleza remite necesariamente a la disociación más o menos reciente de estas dos dimensiones, vinculada en forma más o menos directa a ese proceso, cuya aceptación conceptual es relativamente generalizada, llamado «de modernidad». Por lo tanto, será necesario colocar como punto de partida fundamental la historicidad que acompaña a estos conceptos, es decir, la necesidad de remitirlos a ciertas referencias espaciales y temporales.

Siempre ubicados en un contexto occidental, y desde el siglo XVIII por lo menos (aunque ciertamente ya desde antes), hablar de razón y hablar de naturaleza remitirá a la permanente (re)configuración de una matriz de pensamiento solidaria a la consolidación y legitimación del pensamiento científico (moderno). Sin pretender proponer este proceso como una continuidad o una linealidad, libre de tensiones y contradicciones, despojada de disputas por legitimidades epistémicas que habilitan discursividades y construyen verdades, podemos afirmar que a partir de entonces la razón será fundamentalmente la razón positiva, objetiva, etc.; y la naturaleza, identificada como el recinto por excelencia de las incertidumbres y los males de la humanidad, pasará a ser esa exterioridad que debe ser dominada, controlada, objetivada... conocida.

En segundo lugar, debe señalarse que, así como lo humano no puede desarrollarse ni sobre la pura naturaleza ni sobre la absoluta razón, tampoco resulta posible operar sobre una u otra en forma aislada. Toda intervención se produce, de este modo, en el nivel intermedio de lo humano, de la vida; por lo tanto, todo intento de modificar la relación razón-naturaleza no puede tener como objetivo ni uno ni otro término, sino que debe dirigirse al guion siempre presente entre ellos, al cual ya se ha hecho referencia: al cuerpo.

Será en el cuerpo que va a desplegarse toda una serie de prácticas cuyo objetivo no solo su regulación, sino sobre todo su producción; solamente a partir de ellas la carne podrá devenir cuerpo... podrá consolidarse como «guion» .

No se trata, valga la aclaración, de que la razón opere sobre una naturaleza para que de esa interacción emerja un cuerpo. Si bien es posible afirmar que el cuerpo es aquello que, siendo todavía naturaleza, no puede no ser razón, es igualmente cierto que el cuerpo también es aquello que, siendo todavía razón, no puede no ser naturaleza. Es en su conformación categorial o conceptual, como herramientas de pensamiento, que tanto una como otra dimensión pueden ser objetivadas o identificadas.

60

Ciertas expresiones pierden sentido al remitir el análisis a su contextualización histórica y epistémica. ¿Cómo seguir sosteniendo la existencia de una naturaleza humana?; ¿cómo, si no a través de la aceptación de ciertos principios totalizadores, es posible afirmar que existe algo como la esencia humana? No por casualidad los regímenes totalitarios compartieron esta tendencia a la reivindicación de la raza como un elemento central de sus sistemas ideológicos... y ciertamente tampoco fueron producto de la casualidad las derivaciones que ello conllevó.

Para el caso uruguayo, sin haber transitado los caminos de esos totalitarismos, la producción de la vida también ha sido una preocupación, y en tal preocupación los problemas raciales también estuvieron presentes. A este respecto, los programas escolares uruguayos de fines del siglo XIX y comienzos del XX son elocuentes: al hacer un seguimiento de los contenidos presentes en la asignatura Anatomía, Fisiología e Higiene del programa escolar de 1917 encontramos que existió una gran preocupación por establecer algunas regulaciones asociadas a las prácticas de alimentación (prácticas ciertamente corporales en todos los casos, pues ¿qué más corporal que las maneras de comer y beber?, ¿qué más eficiente en la construcción de cuerpos que la intervención en los usos sociales respecto a la alimentación, y en la asignación de valoraciones morales en torno suyo?). De tal forma, para el primer año el programa afirma que se deben dar «consejos higiénicos sobre la manera de comer y beber»; para el segundo, que se mantengan «conver-

saciones sobre los peligros que ofrece el abuso de bebidas fermentadas y el uso de bebidas alcohólicas», reiterando los consejos del año anterior, y en el caso del tercer año de las escuelas urbanas, este programa reiteraba, entre otras cosas, esas mismas dos consideraciones. Aparentemente para el cuarto año las conversaciones se deberían volver un tanto más directas, ya que se dejan de lado las «conversaciones sobre los peligros...» y se pasa a los «perjuicios que ocasiona a la salud el abuso de bebidas fermentadas y el uso de bebidas alcohólicas», y se nombra ya explícitamente al alcoholismo y sus consecuencias. Se introducía para el año siguiente el tema de la «intoxicación del organismo por el alcohol», y aunque en los dos años posteriores deberían abordarse temáticas novedosas (las características del aparato locomotor y del trabajo muscular para el sexto año y el sistema nervioso en el séptimo), en ninguno de los dos casos se dejan de introducir orientaciones relativas a este tema, aun cuando no mantienen relación directa y su inclusión queda desarticulada. Para el primero de estos dos años se agrega al final el ítem «peligros que ocasiona el alcoholismo», y para el segundo se recuerda que se debe insistir «en el sistema alimenticio como el principal medio curativo». Finalmente, el octavo y último año introduce una nueva dimensión al problema del alcoholismo, no limitándose a reforzar una vez más las «consecuencias del uso de excitantes tóxicos como el alcohol y el tabaco», sino que dedica un punto específico a la «influencia del alcoholismo sobre la raza»¹.

Es probable que nunca logremos enfatizar lo suficiente las profundas solidaridades entre algunas de las experiencias paradigmáticas de regímenes totalitarios como el fascismo o el nazismo y ciertos modos de construir cuerpos en sus esfuerzos por llevar al extremo la regulación de la vida, hasta en sus manifestaciones más básicas (¿naturales?). Y sin llegar a los extremos que podrían representar ese tipo de experiencias, todo intento por construir cuerpos, todo intento por regular la vida, deberá desplegar sobre la carne toda una serie de mecanismos de ejercicio del poder, incluso allí donde lo más orgánico (¿natural?) es producido.

¹ Supone un gran interés para el análisis contextualizar estas reflexiones sin perder de vista que estos procesos exceden las paredes de las instituciones educativas (así como de cualquier otra institución). En tal sentido, no querría dejar de mencionar en este trabajo otras fuentes del período, tales como el *Manual de urbanidad y buenas maneras*. Absolutamente otras son las indicaciones que este manual realiza al referir a las prácticas de alimentación: «No comamos nunca aceleradamente ni demasiado despacio: lo primero haría pensar que procurábamos ganar tiempo para comer como glotones, nos impediría tomar parte en la conversación, y nos haría incurrir en las faltas que la precipitación trae consigo en todos los casos; y lo segundo imprimiría en nosotros cierto aire de desabrimiento y displicencia, que entibiaría la animación y el contento de los demás, y nos expondría, ó bien á hacer el deslucido papel que hace siempre el que se queda al fin comiendo solo, ó á tener que renunciar, para evitar esto, á tomar lo indispensable para satisfacer debidamente la necesidad de alimentos» (*Manual de urbanidad y buenas maneras...*, 1892, pp. 306-307).

2.2 LA ESCUELA EN LOS CUERPOS

En forma simultánea (y recíproca) al proceso de escolarización del cuerpo, al que ya se ha hecho referencia en este trabajo, es posible constatar otro proceso complementario que llamaré aquí de «incorporación de la escuela». Es decir que, al mismo tiempo que el cuerpo humano es escolarizado, adaptado y traducido (en forma de contenido) para permitir su ingreso en la escuela, la propia institución es incorporada (en el sentido más literal de la expresión, en tanto in-corporarse o «hacerse cuerpo») en sus normas, principios, códigos (y claro, en sus mecanismos de ejercicio del poder), por parte de cada uno de aquellos que la integran.

Este «hacerse cuerpo» implica (e implicó siempre) todo un conjunto de disposiciones y códigos a los que los cuerpos deben adaptarse; moldes sutiles e incluso imperceptibles que dan forma a los cuerpos.

Evidentemente (una vez más) esto no sucede en el vacío, por fuera de contextos en los que se despliegan complejos procesos plenos de tensiones y disputas; y, como una consecuencia más de esta no-neutralidad, existe una constante actualización de estos mecanismos. De alguna manera se produce una permanente revisión que habilita (o quiero pensar que puede llegar a habilitar) el imaginar transformaciones que logren revertir una inercia que tiende a la inmovilidad de las estructuras, una revisión que deja abiertas puertas a través de las cuales introducir novedades y diferencias... multiplicidades. Una revisión que permita, al menos, la reflexión acerca de la (im)pertinencia –y la artificialidad– de tónicas que poco invitan a los movimientos, de bancos que arquitecturan espacios y tiempo dejando muy poco (o incluso, llevado al extremo, nada) librado al azar.

62

2.3 TODA EDUCACIÓN ES UNA EDUCACIÓN DE LOS CUERPOS, Y SIN EMBARGO...

[Todo] trabajo pedagógico con alumnos implica siempre un trabajo con y en el cuerpo –más o menos explícito– y [...] ese trabajo es la base y la condición de los demás aprendizajes (MILSTEIN Y MÉNDEZ, 1999, p. 17).

Tal vez por (ya) obvio, este postulado parezca innecesario. Sin embargo, aun a riesgo de transitar por lo evidente una vez más, y por aquello que otros autores ya han afirmado, una puntualización puede (todavía) ser hecha.

En las escuelas no hay educación sino en los cuerpos, pero, de alguna forma, seguimos intentando reflexionar acerca del tema del cuerpo en la escuela, sabiendo que esta discusión continúa generando problemas

importantes al momento de proponer transformaciones significativas en las actividades de enseñanza, dentro de la estructura institucional existente. Y probablemente, en tanto no sea planteado en términos de ejercicio de un poder (simbólico pero en igual medida material), tanto dentro de los centros educativos como a nivel de la sociedad en su conjunto, toda revisión acerca del lugar del cuerpo en la escuela se verá imposibilitada de llegar a significar un cuestionamiento profundo del tema. No ya en cuanto a la cantidad de horas destinadas a ciertos contenidos –considerados, curiosamente, más apropiados para el trabajo sobre el cuerpo, tales como la educación física, la danza y la expresión corporal, entre otros– o al espacio dedicado al cuerpo en los programas oficiales de nuestras instituciones educativas –dos temas sobre los que parece haber consensos relativamente generalizados–, sino una problematización real, seria y sistemática de los postulados que fundamentan tales intervenciones.

Si efectivamente existiera un acuerdo en relación a que toda educación es una educación *de* y *en* los cuerpos, ¿por qué destinar cada vez más espacios en los currículos a las prácticas vinculadas a la actividad física sistemática, sin al mismo tiempo acompañarlas con una reformulación de los conjuntos de conocimientos sobre el cuerpo?; ¿por qué volver obligatorias ciertas prácticas, como en el caso uruguayo lo fue la obligatoriedad de la Educación Física en todas las escuelas del país, utilizando fundamentaciones que niegan la multiplicidad de los cuerpos? Es probable que, si fuera fácil alcanzar ese acuerdo, otros serían los caminos que transitarían las reformas educativas.

2.4 UNA PUERTA DE ATRÁS

En la soledad de las aulas, pese a los esfuerzos estructurales de regular exhaustivamente la cotidianidad escolar, los educadores se ven enfrentados a cada momento con la evidente imposibilidad de excluir la imprevisibilidad de lo humano, de controlar y predecir la contingencia de lo vivo.

Los cuerpos se resisten, y no dejan de resistirse, a una absoluta captura, ya sea material o simbólica; se escapan por cada intersticio que se genera, por cada ventana y cada puerta. Sin embargo, mucho más que como una imperfección a corregir o solucionar por parte de las propias instituciones educativas, esto supone (o quiero pensar que puede suponer) una posibilidad de dar cabida a la alteridad, un margen de acción en el cual devenir diferencias y donde dar lugar a las multiplicidades.

3. MODOS DEL CUERPO EN LA ESCUELA: UNA LECTURA DE LOS PROGRAMAS ESCOLARES URUGUAYOS (1897-1917)

El primer programa escolar uruguayo posterior a la primera reforma del sistema educativo iniciada a partir de 1877 (año de proclamación del Decreto Ley de Educación Común) es el aprobado por resolución gubernativa en 1897. Este programa siguió siendo utilizado hasta 1917, cuando uno nuevo, elaborado por una comisión designada para tal tarea, entró en vigencia.

En este apartado se propondrán algunas reflexiones a partir de la lectura de esos programas, más específicamente de los contenidos Cuerpo Humano, del primero de ellos, y Anatomía, Fisiología e Higiene, del programa para escuelas urbanas de 1917. Cabe aclarar que cada uno de estos estaba organizado, a su vez, en dos programas: uno para las escuelas urbanas y otro para las rurales. Será necesario analizar, asimismo, el hecho de que el de 1917 correspondiente a las escuelas rurales no incluye ninguno de los dos contenidos mencionados, sino que se limita a introducir un subtítulo dentro del contenido Programa de Economía Doméstica (con Higiene, Moral y Urbanidad).

64

A partir del Informe de la Comisión de Programas que antecede al programa de 1917, podemos establecer una continuidad entre el contenido Cuerpo Humano y el contenido Anatomía, Fisiología e Higiene (más allá de la evidente relación, desde el punto de vista epistémico entre ambos contenidos, si los contextualizamos históricamente, es decir, más allá de que el cuerpo humano que podía sistematizar como contenido el programa de 1897 no podría haber sido uno muy diferente al que describían la anatomía y la fisiología, en directa relación con un conjunto de preceptos y prácticas derivadas de ellas: la higiene). Si bien esta comisión busca establecer una cierta distancia entre uno y otro, existen puntos en común y superposiciones, además de una misma matriz conceptual.

De ese modo, la afirmación «El programa de Anatomía, Fisiología e Higiene se diferencia bastante del que bajo el título Cuerpo Humano se ha seguido hasta ahora» que figura en el Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas de 1917 (CARBONELL Y VIVES y BUSTAMANTE, 1917a, p. 13) debería leerse como una búsqueda por establecer un matiz propio y diferente, un cierto énfasis, más que una ruptura con el programa anterior. Leída en esa clave, resulta más comprensible, por ejemplo, que tanto en el caso del programa de 1897 para tercer año como en el de 1917 para cuarto año (ambos para escuelas urbanas) encontremos indicado el abordaje «La piel como cubierta protectora y como órgano del tacto». Claro que el marco de trabajo sobre esa noción es diferente en cada uno y se articula con diferentes contenidos; sin embargo, del uno al otro hay más puntos de contacto

que divergencias: una noción anatomofisiológica del cuerpo asociada a un conjunto de prácticas higiénicas construidas a partir de una serie de prescripciones moralizantes.

Incluso el programa para las escuelas rurales de 1917, aun cuando no presenta ningún contenido vinculado de manera explícita a los ya indicados, señala en el programa de Economía Doméstica el siguiente apartado: «Individuo. Aseo personal y de los vestidos. Higiene de las principales funciones del organismo y conocimiento de los aparatos y órganos a medida que se traten esas funciones...» (CARBONELL Y VIVES y BUSTAMANTE, 1917b, p. 14), dejando explícitamente señalado que no partirá de supuestos muy diferentes que los otros ejemplos analizados en este trabajo.

Me pregunto cuál es «el cuerpo en la escuela», cuál ha sido el cuerpo que la escuela construyó en el proceso de la reforma que sentó las bases del sistema educativo uruguayo durante los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX. Tal vez por eso propongo una revisión historiográfica que intenta arrojar alguna luz al respecto; con la convicción de que también así se puede contribuir a la reflexión acerca del lugar del cuerpo en la escuela hoy.

Por otra parte, no son los programas escolares las únicas fuentes que dan cuenta de este predominio de los conocimientos anatomofisiológicos en la construcción del cuerpo en la escuela uruguayo del 1900, entendiendo a la escuela como un ejemplo más, a nivel institucional, de un proceso general que trasciende los límites de las instituciones y tiene a capilarizarse (valga la metáfora biológica) construyendo mentalidades en toda la sociedad. Una revisión de la prensa periódica específica del período, referente a temáticas vinculadas a la educación² puede ser muy elocuente; allí podemos encontrar afirmaciones como la que sigue:

[...] modificaciones, provocadas por leyes puramente físicas y químicas, engendran la mayor parte de los fenómenos, cuya reunión ha recibido el nombre de vida. Todos estos datos son importantes, sin duda; nos muestran cómo se forma y se reforma el cuerpo, y nos convencen de que, sustancia material, está regido exclusivamente por las leyes de la materia (*El Maestro*, n.º 149, tomo VII, p. 213).

Considero que no resultaría aventurado afirmar que el cuerpo en la escuela no es más que una construcción, una invención que opera en el sentido de unificar lo múltiple, una metáfora que busca uniformar la diversidad de los cuerpos que conviven en los locales escolares. Sustancialmente no cambia esta presencia de «el cuerpo en la escuela» por cambiar nombres

² Particularmente el periódico *El Maestro* es una fuente fundamental para analizar esta temática.

de los contenidos que conforman un currículo o un programa escolar; poco importa si se le asigna más o menos espacio a la actividad física sistemática y sistematizada, o si el cuerpo pasa a constituirse en el centro de un área de conocimiento.

Siempre que sigamos pensando que podemos referirnos a un cuerpo, mientras entendamos que tal cosa existe como materialidad objetiva y objetivable (y que existe con independencia de las metáforas que intentan fundamentarse en la aparente neutralidad de la anatomía, la fisiología u otros campos de saberes entre los que cabría destacar a las psicologías evolutivas y del aprendizaje), toda reflexión que indague en torno al lugar del cuerpo en la escuela se perderá en la inercia abrumadora de funcionamientos institucionales que pocas veces respetan multiplicidades o valoran las diferencias, y todo esfuerzo quedará irremediablemente prendido de estos mecanismos totalizadores.

4. CONCLUSIONES

66

A partir de lo afirmado hasta el momento, querría plantear las siguientes interrogantes: ¿existe el cuerpo en la escuela?; ¿en qué condiciones se hace posible identificar tal cosa?; ¿qué supuestos, tanto teórico-metodológicos como epistémicos, implicaría esta noción?

He escrito este trabajo guiado por el interés de revisar y problematizar la idea de que existe «el cuerpo en la escuela»; deconstruir esta noción sobre la que tanto se ha dicho ya. Precisando un poco esta discusión, podría decirse que esta noción cobra sentido y funciona en la medida que, como una metáfora ciertamente muy efectiva, viene a homogeneizar la evidente heterogeneidad que caracteriza toda situación que podamos denominar humana. Y, como consecuencia, volver un poco más manejables –tanto desde el punto de vista estrictamente teórico como desde la inmediatez de la cotidianidad escolar– las situaciones que los actores que trabajan en las escuelas se ven obligados a enfrentar.

No caben dudas acerca del hecho de que esa homogeneización construye el cuerpo, y es ese mismo cuerpo el que forma parte de la escuela (mejor dicho, de *las* escuelas, ya que «la escuela» no sería más que otra totalización que anularía la multiplicidad que caracteriza las situaciones de los centros educativos). Sin embargo, cabe señalar, al proponer estas conclusiones, que entre ese cuerpo y los cuerpos que todos los días ocupan las sillas de los salones de clase y los patios de recreos no existiría una continuidad. De alguna manera, este cuerpo no logra dar cuenta de la diversidad de

cuerpos que habitan las instituciones educativas (y que les dan sentido, ya que el cuerpo ha sido escolarizado desde el momento en que pasó a formar parte del currículo, mientras que la contingencia de la escolarización de los cuerpos es la que fundamenta la actividad diaria de dichas instituciones). Estos cuerpos diversos desbordan al *cuerpo*, se le escapan –literalmente– por entre los dedos.

En este sentido, podría hablarse de un proceso de escolarización del cuerpo que antecede la actualización a nivel de cada niño; o lo que es lo mismo, una operación epistémica a través de la cual se escolariza el cuerpo antes de que (en una operación igualmente epistémica pero que presenta un fuerte componente doctrinal y disciplinar) se escolaricen los cuerpos. Preguntarnos acerca del lugar del cuerpo en la escuela no necesariamente es proponer una reflexión en torno al lugar que ocupan los cuerpos en las escuelas, ni de las complejidades que ello/s supone/n; y, por lo tanto, desde este punto de vista, indagar acerca de esto refiere a una dimensión epistémica (o epistemológica) que supone un cierto interés para la investigación pero que deja de lado una dimensión ciertamente importante que –igualmente inscrita en ciertas condiciones epistémicas de posibilidad– es la que se inscribe a nivel de los cuerpos de los sujetos que habitan las escuelas, allí donde la discontinuidad de lo diverso produce permanentes rupturas en la siempre ilusoria y relativa estabilidad de las estructuras.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRÁN, José Pedro (1995). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos*. Tomo 3. *La invención del cuerpo*. Montevideo: Banda Oriental.
- (2008). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Banda Oriental.
- CARBONELL Y VIVES, Arturo y BUSTAMANTE, Pedro (1917a). *Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas*. Montevideo: El siglo ilustrado de Gregorio Mariño.
- (1917b). *Programa de enseñanza primaria para las escuelas rurales*. Montevideo: El siglo ilustrado de Gregorio Mariño.
- CHUCARRO, Urbano y MUÑOZ, Francisco (1907). *Programas escolares aprobados por resolución gubernativa de fecha 1.º de febrero de 1897*. Montevideo: El siglo ilustrado de Mariño y Caballero.
- FOUCAULT, Michel (1993). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- (2006). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MILSTEIN, D. y MENDES H. (1999): *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila.

SOARES, Carmen (2006). «Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias», en Rodolfo ROZENGARDT, *Apuntes de historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 223-242.

CASTIGOS CORPORALES Y ESCUELA EN LA COLOMBIA DE LOS SIGLOS XIX Y XX

Claudia Ximena Herrera Beltrán*

SÍNTESIS: El castigo físico se considera ya en la Colombia de finales del siglo XIX como una práctica inconveniente, peligrosa e inadecuada para educar a los niños y jóvenes. Pero si bien se lo proscribió, no se lo retiró de la escuela, sino que se lo regula y se lo redirige hacia el alma o hacia el espíritu, destinándolo al disciplinamiento, a la educación de la voluntad y del carácter. A pesar de las formas que asume, el castigo resulta inseparable de la escuela.

En el inicio del siglo XX, el castigo individual pasará a ser una estrategia reguladora de la población infantil y juvenil, convirtiéndose en una economía y una tecnología de gobierno sobre la población escolarizada.

El presente trabajo utiliza la caja de herramientas foucaultiana para leer en clave arqueológica y genealógica las relaciones y tensiones entre el castigo escolar y la escuela y sus desplazamientos y cruces, en el marco de una gobernabilidad en que la disciplina y el biopoder se conjugan maravillosamente.

Palabras clave: castigo; escuela cuerpo; alma; educación; infancia; subjetivación.

CASTIGOS CORPORAIS E ESCOLA NA COLÔMBIA DOS SÉCULOS XIX E XX

SÍNTESE: O castigo físico era considerado, já na Colômbia de finais do século XIX, como uma prática inconveniente, perigosa e inadequada para educar crianças e jovens. Mas se bem tenha sido proscrito, não é retirado da escola, pelo contrário, é regulado e redirecionado à alma ou ao espírito, destinando-o à disciplina, à educação da vontade e do caráter. Apesar das formas que o castigo assume, acaba sendo inseparável da escola.

No início do século XX, o castigo individual passará a ser uma estratégia reguladora da população infantil e juvenil, convertendo-se em economia e tecnologia de governo sobre a população escolarizada.

O presente trabalho utiliza a caixa de ferramentas foucaultianas para ler em chave arqueológica e genealógica as relações e as tensões entre o castigo escolar e a escola e seus deslocamentos e cruzamentos, no âmbito de uma governabilidade em que a disciplina e o biopoder se conjugam maravilhosamente.

Palavras-chave: castigo; escola corpo; alma; educação; infância; subjetivação

* Profesora investigadora y docente de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

CORPORAL PUNISHMENT AND SCHOOL IN COLOMBIA IN THE NINETEENTH AND TWENTIETH CENTURIES

ABSTRACT: *The physical punishment is considered in Colombia at the end of the nineteenth century as a problem, dangerous and inappropriate practice to educate children and young people.*

But while it is proscribed, it is not removed from the school and is regulated and redirected to the soul and the spirit, applying it to discipline, to the education of the will and of the character. In spite of the shapes it assumes, the punishment is inseparable from the school. In the beginning of the twentieth century, the individual punishment will become a regulatory strategy for the child and adolescent population, becoming an economy and technology of government on the school population.

The present work uses the Foucauldian toolbox to read in archaeological and genealogical key relationships and tensions between the school punishment and the school and their movements and crosses, in the framework of a governance in which discipline and biopower are combined beautifully.

Keywords: *punishment; body school; soul; education; children; subjectification.*

1. DE LOS AZOTES AL BUEN CONSEJO: PEDAGOGÍAS TRADICIONALES Y NUEVAS

70

La circunstancia que más influyó en mi ánimo para apreciar con espíritu pedagógico el grado de importancia que ocupa en la educación nuestro sistema correccional fue mi primer día de clase. Jamás lo olvidaré. [...] La sorpresa me reservaba una circunstancia favorable en la conquista de aquellas tiernas voluntades, a la vez que me suministró esta verdad amarga que aún grita dolorida en el ambiente del aula primaria, como una queja de la civilización y de sus víctimas: el maestro de escuela ha sido hasta hoy un verdugo y la escuela una prisión de la niñez. [...] Cuando me disponía a dar comienzo a mi clase, me dirigí a aquel lugar, hasta entonces inadvertido para mí. No bien había franqueado la puerta, recibí un olor a humedad. Por el momento, la oscuridad que allí reinaba me impidió distinguir los objetos que en él se encontraban. [...] Mi curiosidad se avivó. Fui preciso encender cerillas para ver en semejante antro. Entonces mis ojos fueron distinguiendo los objetos poco a poco: un manatí, con varios ramales y con alma de acero; dos palmetas o férulas pendían de las mugrientas y rasuradas paredes y dos listones de madera superpuestos veíanse clavados en la pared. [...] uno de los niños que me acompañaba sacome del error, al manifestar mi intención de arrancar de allí aquellos listones para mejor utilizarlos. –Señor maestro –me dijo con voz convulsa–, este objeto es un muñequero. Aquí castigan a los niños que se manejan mal, a los desobedientes y a los que no dan sus lecciones. –Estamos en el calabozo, –agregó otro, y no bien había acabado de hablar de esta suerte, separó los listones con ayuda de otro niño, metió sus manecitas entre unos orificios o perforaciones, quedando así casi suspendido, como queriendo enseñarme a manejar aquel abominable y repulsivo aparato, proscrito ya de las cárceles, de los cuarteles y que pesa como un remordimiento sobre

las conciencias, como pesa sobre el pueblo judío el madero de Jesús. Todo castigo bárbaro me representa todavía el abominable leño de los antiguos sistemas correccionales en donde se ha inmolido la niñez, con su tétrica célebre máxima: la letra con sangre entra. [...] Yo he venido aquí para enseñaros a amar el estudio y no para que por mí lo aborrezcáis. He venido para amaros y no para infundiros miedo. [...] Ahora mismo vamos a formar en el patio una hoguera que consuma estos objetos inútiles que nos estorban. Cuando el fuego los haya devorado, os doy asueto para festejar este día feliz, cuyo recuerdo vivirá en nosotros como una promesa, porque alrededor de la hoguera, todos prometeremos hacer vida nueva y en lo sucesivo trabajaremos llenos de alegría. [...] Allí se consumió todo un pasado. Solamente el manatí de alma de acero resistióse a la acción del fuego, como se resisten todavía los sistemas anticuados a la acción de los modernos y racionales (CONTRERAS VILLAMIZAR, 1927).

Si la escuela fue hasta finales del siglo XIX y comienzos del siguiente un lugar frío y tétrico, ¿qué hizo que comenzara a considerarse otro modo de educar en el que los castigos se transformaran en reconvenciones, sugerencias y recomendaciones, en un ambiente más dulce y amoroso?

Con el fin de ahondar en las formas en que el castigo ha estado presente en los procesos escolarizadores, intentaré mostrar cómo a finales del siglo XIX y comienzos del XX fueron posibles ciertas relaciones y tensiones entre la escuela y la infancia; el deber ser, y el sujeto real y concreto que llegó a las aulas.

La formación de sujetos en la escuela se alcanzó mediante prácticas de subjetivación (HERRERA BELTRÁN, 1999), en las que los castigos tuvieron protagonismo y que modificaron al tenor de fuerzas en favor de la dignidad, la piedad, la salud y un arte nuevo en la enseñanza. Abordaremos para su descripción y análisis los elementos de las pedagogías en tensión, la concepción del castigo, sus variedades, sus fines, su pertinencia; las relaciones entre escuela y castigo, así como las características de los sujetos castigados y las motivaciones o actitudes más convenientes del sujeto que encarna estas prácticas: el maestro.

Para comenzar, podríamos decir que una de las fuerzas que operó en el sentido de sancionar el uso del castigo físico sobre la infancia fue la pedagogía nueva que surge al inicio del siglo XX en Colombia. Esta pedagogía mostraba los inconvenientes de castigar al alumno y generar miedo a la autoridad, odio al maestro y desinterés por el estudio. Las propuestas más modernas para ese momento señalaban la necesidad de transformar las prácticas, pero sobre todo la mirada sobre el alumno, un alumno al que se le comenzaban a reconocer un potencial, un interés y unos derechos; dicho reconocimiento permitiría formarlo para que fuera un buen ciudadano en el marco de una sociedad, trabajando mancomunadamente por el progreso:

No golpeéis, no pellizquéis, no tiréis de las orejas a los niños, esa es práctica torpe y rutinaria de disciplina condenada severamente por la moderna pedagogía. No impongáis castigos al niño que lo degraden o le conviertan en objeto de irrisión. Tales castigos son contrarios al sentimiento de la dignidad que debe estimularse en el niño para que sepa ser hombre y buen ciudadano (*Consejos prácticos para el maestro, 1915*).

Lo mismo está que ayer, los techos cenicientos de la escuela, en el villorrio aquel. Donde al amor de la sapiente férula, aprendimos con sangre el abecé, lo mismo están que ayer, ferradas del encierro aquellas rejas, donde el castigo cruel se espía todavía por las cuencas del cerrojo satánico al través (VÉLEZ, 1904).

La pedagogía nueva o activa llega apoyada y respaldada –a la vez que reconoce– por ciencias en proceso de configuración, como la psicología, la sociología, la medicina, etc., que aportan para pensar la infancia, su desarrollo, sus necesidades; el cómo aprende el alumno y el modo en que su educación constituye para la sociedad un punto central a trabajar en la escuela. Este advenimiento para la escuela colombiana implicó un deseo de transformación de la institución: su estructura, sus fines, sus prácticas; los maestros: su formación y ejecución del oficio de la enseñanza y de la sociedad, así como una manera distinta de ver al infante.

72

En el marco de estas nuevas propuestas, el castigo resultó inconveniente; así es que se lo proscribió, dado el carácter indigno que construía para los niños. Dicho proceso transformador se produjo al tiempo que las posturas más fuertes insistían en la necesidad de azotar a la infancia. Las primeras abogaban por reemplazar el castigo por estímulos nobles que levantarían el espíritu y multiplicarían los esfuerzos (CIFUENTES CAMARGO, 1930). Sin embargo, las críticas frente a las propuestas de estímulos y recompensas con los que se proponía reemplazar los castigos no se hicieron esperar, en la consideración de que tanto los últimos como los primeros fomentaban en el alumno no un lugar crítico y consciente de sus acciones en beneficio propio y de los demás, sino una condición de beneficio o perjuicio que dichas recompensas o sanciones implicaban (ANZOLA GÓMEZ, 1933-1934).

Para Colombia, la denominación de pedagogías tradicionales que circulaban y habían sido apropiadas (ZULUAGA GARCÉS, 1987) cobijó a las pedagogías católicas, a la pedagogía pestalozziana y a la pedagogía lancasteriana, señaladas como expresiones de la enseñanza en donde la consideración acerca de la infancia resultaba opuesta a pensarla como sujeto de intereses. En tal sentido, su estatuto continuaba siendo el de una infancia pasiva, necesitada e inmoral, que requería para su educación castigos corporales severos. Sin embargo, abundan los ejemplos de iniciativas pedagógicas que, aunque fuesen etiquetadas de tradicionales, implementaron sistemas preventivos

distintos al del suplicio corporal. Uno de ellos fue el sistema preventivo que funcionó en las escuelas de la orden salesiana, en las postrimerías del siglo XX:

No emplear castigo violento y procurar alejar hasta la sombra del más ligero; enseñar los deberes, y luego ayudar dulce y pacientemente a observarlos, suministrando al efecto medios eficaces; infundir en el corazón el temor de Dios, inspirar amor a la virtud y horror al vicio; empeñarse el educador en hacerse amar, para hacerse temer; hacer que una misión de benevolencia equivalga a castigo, y que así, este estímulo y aliente sin agriar ni abatir los ánimos ni hacer perder la vergüenza. [...] La fisonomía de la Escuela es plácida, y la atmósfera en que se vive, profundamente religiosa, como que la religión, según Guizot, «no es un estudio o ejercicio al que se hacina día y hora, es una ley cuya influencia debe sentirse en todo y siempre y que sólo así ejerce enteramente en el alma su saludable acción» (MONSALVE, 1897).

En tanto, del lado de la pedagogía o *escuela nueva o activa*, llegaron saberes como la psicología, que se oponían a prácticas de castigo en la escuela. Si bien el modelo de psicología racional se basaba en parte del acervo teórico de comunidades dedicadas a la enseñanza –como la de los hermanos de La Salle, en la que se velaba por la formación de la voluntad y el carácter–, la llegada del discurso de la psicología evolutiva (OJEDA RINCÓN, 2010) señalaba la inconveniencia del castigo y de la represión para el buen desarrollo del individuo. Otras ciencias y saberes, como la educación física, la higiene y la medicina, hacían lo propio al pronunciarse a favor de desterrar de la escuela el castigo físico y moderar el castigo mental:

El niño es sometido inmediatamente a un régimen escolar hecho de clausura y de quietud, de trabajo mental inconsiderado, de represión física y moral, de privación de movimiento, de aire, de luz y de todos aquellos elementos de vida que reclama su frágil contextura. Semejante régimen trae profundas perturbaciones en el ciclo normal del desarrollo. Actividad cerebral, inercia física (JIMÉNEZ LÓPEZ, 1912-1913).

También desde la preocupación de orden médico se relacionaban los castigos inclementes referidos a la privación del movimiento al aire libre con implicaciones sobre el sistema nervioso, dado el nivel de impresionabilidad de dicho sistema en los infantes y los jóvenes. La recomendación del uso de estímulos para el cumplimiento del deber fueron desde suaves razonamientos a prácticas como los paseos sistemáticos por el campo, que por ninguna razón debían ser proscritas, en atención a que muchas enfermedades guardaban una relación estrecha con la quietud y el confinamiento, entre ellas la miopía y la anemia, que en cuerpos que se mueven al aire libre logran de algún modo resolverse (INSIGNARES, 1911).

A partir de estas argumentaciones, comienza a circular en prácticas discursivas diversas a finales del siglo XIX una afirmación categórica:

No al castigo, será objeto de regulación: [...]. No podrán imponerse castigos dolorosos. Ningún castigo corporal podrá durar más de media hora. No se castigará a los niños suprimiéndoles o retardándoles comidas a que están habituados. No podrán encerrarse los niños por castigo en piezas oscuras, húmedas y frías (URIBE, 1904).

Otros discursos se pronunciaban opuestos al uso del castigo físico sobre el cuerpo de los niños en la escuela, por considerársele nocivo y vejatorio. Se afirmaba que la fuerza física no aseguraba ni la autoridad por parte del maestro, ni la obediencia en el discípulo, recomendando en cambio prácticas fundadas en la vigilancia y la previsión de las faltas:

Así las sacudidas, el tirón, los empujones con el propósito de conseguir la atención, son otras tantas violencias que deben proscribirse. Cualquier medio que afecte dolorosamente al organismo, como sostener cuerpos pesados, violentas y prolongadas actitudes, ya de pie, ya de rodillas. [...] Del mismo modo debe estar proscrito amarrar o encerrar a los niños en el calabozo. Esos viejos castigos deberán cambiarse por otros tipos de corrección la cual debe ser proporcionada a la falta: por ejemplo, si abusan de una concesión, privarles de ella por algún tiempo resulta ser la mejor forma de castigo. En caso de injuria o daño, procede repararlos por la satisfacción. Sin embargo, el trabajo de la escuela nunca debe imponerse como castigo. En suma, la firmeza en la vigilancia, la uniformidad en el manejo de los discípulos, son cosas de capital importancia para prevenir las faltas y evitar las sanciones (VALDÉS RODRÍGUEZ, 1897-1898)

Se comenzará a hablar de una educación social en la escuela desde dos formas: la primera, relacionada con no hacer mal a nadie, en la que puede ser pertinente y útil el uso del castigo; la segunda, en el sentido de obrar bien en todo lugar y situación, en las que necesariamente emerge la pedagogía. Para el primer caso, la denominada *pedagogía coactiva*, basada en la autoridad, en la disciplina y en el respeto a la ley; para el segundo caso, una pedagogía basada en la libertad del sujeto. Así, la pedagogía coactiva –que avanzado el siglo XX caerá en desuso– produce sujetos que actúan siempre y cuando dichos dispositivos de control existan. Desaparecidos estos, el sujeto incurrirá en la falta, obligando a una represión mayor y continuada. La pedagogía moderna, ocupada en la formación en ética y moral, producirá un sujeto capaz de obrar en consonancia con unos principios en donde el bien y el orden reinan (GARCÍA, 1933). Si bien dicha educación se ejerce sobre el sujeto, se incorporarán elementos para pensar no solo al sujeto en su individualidad y disciplinamiento, sino que se le comenzará a situar en el orden de un cuerpo social del que forma parte de manera activa y comprometida.

Vemos así la transformación que va a operarse en torno a unas prácticas de castigo corporal en la escuela: su prohibición y, fundamentalmente, su regulación y humanización en lo educativo y pedagógico. Dicho de otro

modo, se implementa una racionalidad basada en la humanidad (FOUCAULT, 1996) para dar paso a pedagogías nuevas en defensa de la sociedad, pero no por ello laxas.

2. EL CASTIGO: UN ASUNTO MORAL POR EXCELENCIA

A partir de este nuevo enfoque, se definiría el castigo desde diferentes saberes y propósitos. Por un lado, se lo consideró un acto de autoridad pedagógica, una técnica que buscaba la disciplina individual reprimiendo las faltas y su posible repetición, procurando que el culpable enmendase su acción inmoral. El castigo pretendía corregir, guiar, mejorar (VIVES, 1926) las fallas cometidas, en la idea del mantenimiento de una ley de armonía del mundo (BALMES, 1913). Por otro lado, se le concebía como un derecho social, fundado en el cumplimiento de las leyes: toda sociedad tiene leyes que la guían por el camino del bien; y si no se ejercita el cumplimiento de las mismas es evidente que la sociedad retrocede. Aquí surge el castigo como medio de progreso, en tanto es conveniente para la sociedad (MANRIQUE BARROS, 1926).

La acción de corregir a los niños se consideraba también un acto de cariño y no de crueldad, y se señalaba cómo unas pocas lágrimas derramadas les ahorraban muchas y muy amargas a ellos y a sus padres en todo el curso de la vida (CAYZEDO, 1931), puesto que se enderezaba el arbusto tierno y se domaba el caballo de poca edad, mientras que el árbol ya desarrollado se rompía, antes que enderezarse, y el caballo en pleno vigor resultaba indomable. Para la psicología y la ética, en cambio, los castigos sobre los niños –como los azotes, las bofetadas o los palos– eran actos de venganza y de represalia antes que correctivos aplicados por institutores y magistrados de una sociedad retrógrada (CABARICO, 1933-1934).

En otro sentido, se lo consideró como «arte de los efectos», constituyéndose en una tecnología de la representación. Así, justicia y vigilancia iban juntas y garantizaban el poder de policía: acción de la sociedad sobre cada individuo. En el orden de lo educativo, el castigo fue la defensa social contra la delincuencia, la vagancia y la desobediencia (FOUCAULT, 1996).

Sin embargo, la idea de que en el sistema retributivo la calidad y la cantidad de la pena guardaban exacta proporción con la naturaleza del delito, y que el castigo se imponía para hacer sufrir al reo y nada más que para eso, sin cuidarse de que era hombre susceptible de mejora, comenzaba para ese entonces a desaparecer de los códigos.

Así como que dicho sistema de justicia intimidativo, en que las amenazas son el pan cotidiano de los pobres delincuentes, para castigarlos de ese modo y hacer que se corrijan por el miedo, va perdiendo terreno cada día, aunque no con la presteza que es de desearse (URIBE ARANGO, 1926).

El sistema educativo debía ser entonces, y en adelante, un sistema que ponía en juego todos los recursos de la inteligencia y la piedad para vencer y transformar al delincuente de hombre peligroso en hombre útil. Las penas impuestas que se ejercieran sobre el cuerpo de los infantes tendrían que ser esencialmente profilácticas, consistentes en enseñarles a ser cristianos, a odiar el crimen y amar la virtud, dotándolos de algo que los habilitase para luchar con éxito en la vida. En tal sentido, los castigos corporales ceden su puesto a los medios espirituales y dignos del hombre.

Y no puede, ni debe ser de otra manera: lo que necesita el criminal es que le enseñen a amar al prójimo y a llevar con alegría y resignación la vida; no que le aumenten el odio y el despecho que, por lo regular, anidan en su alma (URIBE ARANGO, 1926).

Así, en la escuela se ponen en juego fuerzas en contra de la delincuencia pero acudiendo a una humanización de las prácticas que contienen las faltas. Era necesario, señalaban, que la moral católica, la ciencia penal y la pedagogía iniciaran un cambio hacia prácticas menos lesivas contra la humanidad del sujeto objeto de la sanción; penas más profilácticas, con especial atención hacia las delicadas condiciones sociales de la infancia, que la convierten desde sus privaciones y necesidades en un grupo proclive al delito que se hace necesario castigar:

76

Bello idealismo y espíritu práctico de un Estado que prestará toda su atención a buscar refugio para los hijos de un medio hostil, para los abandonados, para los anormales y tarados que pueden llegar a ser ciudadanos útiles (HERNÁNDEZ, 1926).

Pero más que esto, el Estado debe orientarse a suprimir las causas:

Levantar el nivel moral de las clases trabajadoras; regular su salario de acuerdo con la justicia y preparar por medio de la instrucción al niño para el trabajo, sería solucionar el magno problema que las naciones civilizadas han estudiado tanto (HERNÁNDEZ, 1926).

La consideración acerca de la necesidad de los castigos físicos sobre la niñez y su natural carácter díscolo —«Dóblale la cerviz en la mocedad, y dale con la vara en las costillas mientras es niño, no sea que se endurezca y te niegue la obediencia, lo que causará dolor a tu alma» (RESTREPO MEJÍA, 1916)— se contraponía al efecto que el exceso de su uso producía a la hora de educar a los infantes: un profundo miedo que a largo plazo los volvía

mentirosos, hipócritas y reservados. Así, en la idea de usar los castigos para alcanzar a la fuerza la fijación en el infante de lo que debe ser, se propuso la constancia y la repetición como las condiciones bajo las cuales se obrara corrigiendo y evitando las faltas. En tal sentido, era imprescindible saber cuáles castigos usar y en qué momento. Utilizados con tacto y prudencia darían, a fuerza de abnegación y perseverancia, los resultados apetecidos, salvo con las naturalezas indomables, para quienes el sentimiento del honor era desconocido. A dichas prácticas se le hace entrar en una economía del poder: la mayor parte de estas personas de carácter bravío no suelen sentir más influencia que la del padecimiento corporal; por lo que, en casos extremos, era necesario el empleo de esta fuerza, lo que no autorizaba a emplear los castigos físicos con frecuencia ni con demasiado rigor:

El castigo más eficaz es el que se emplea con suavidad. Todo castigo debe tender a beneficiar al castigado, por tanto los que se aplican en la escuela deben ser correctivos antes que retribuyentes, porque se castigan a niños y no a hombres (GÓMEZ, 1916-1917).

2.1 CLASES DE CASTIGOS

A los castigos –como a los premios– se les clasifica de diversas formas: pena corporal, privación de cariño, penas de honor y privación de progreso. El primer grupo, el de la pena corporal –que será objeto de sanción proscribiéndosele de las prácticas educativas y pedagógicas–, es necesario hasta el período próximo a la pubertad, que termina hacia los catorce años; otro tanto acontece con la privación de cariño, privilegiando las penas de honor, «como el prohibirle acompañaros en vuestras ocupaciones, consultar vuestros libros, conservar a la mesa el puesto que le habíais señalado, etc.» (RESTREPO MEJÍA, 1916). En relación con las penas de progreso se aconseja sancionar la acción más que al niño mismo, evitando ponerlo en ridículo, lesionando su dignidad. No se aconseja amenazarlos con aquello que se esperaba amasen y disfrutasen, por ejemplo la escuela, leer y escribir, ya que podían cobrarle aversión a aquello que era menester conocer, permanecer y aprender (RESTREPO MEJÍA, 1916).

En consideración a que los castigos físicos producían temor e invitaban a burlar la sanción, produciendo frente a tal disciplina escolar reacciones violentas con mengua de la autoridad y un servilismo en el que se adulaba al superior y se traicionaba al compañero, además del alejamiento de las aulas con una pérdida de la inteligencia para las letras (*Defectos principales de nuestra educación*, 1916), comenzaron a privilegiarse los castigos sobre el honor, sobre el alma o el espíritu del niño (HENAÑO, 1909). De allí que seleccionar los mejores y más convenientes implicaba conocer los apetitos

sensitivos convertidos en pasiones que influían sobre la voluntad del niño, en la idea de utilizarlos para el beneficio de su educación:

El apetito concupiscible: la emulación, la abalanza y el premio, y como medios en relación con el apetito irascible, la reprensión, la amenaza y el castigo, y como relacionados con ambos el consejo y las prescripciones (SÁNCHEZ, 1916-1917).

Se insistía en señalar cómo la máxima «la letra con sangre entra, y la labor, con dolor» empezaba a constituir apenas un recuerdo lejano, como otras muchas cosas anticuadas, con horror; y en su lugar se proponía el uso de la amonestación suave, decente; la reprensión enérgica pero cortés, y la expulsión (Circular Número 2, 1909).

Los castigos al alma infantil y juvenil debían ser aplicados en consideración al sujeto que se había hecho merecedor de ellos y, en tal sentido, diferenciados y distintos como medio para pasar de una mala pasión a una buena costumbre:

Hay alumnos muy delicados, a quienes basta una simple mirada del maestro para considerarse reprendidos; si uno de ellos se pone a conversar a la hora de clase, o de cualquiera de los ejercicios que exijan silencio profundo y atención sostenida, el institutor le dirigirá la vista para hacerle saber que no puede infringirse la disciplina escolar; y si el que procede mal es sensible a cualquiera advertencia convencional, téngase por seguro que no seguirá faltando a sus deberes de buen estudiante; pero si de ese modo no fuese posible corregirlo, y persistiese en su conducta irregular, el pedagogo se le acercará y en voz baja le diré al oído que deje de dar mal ejemplo a sus compañeros. En el caso de que siga faltando en el mismo día o en cualquiera otro, el pedagogo le llamará la atención en público, motejándole en términos graves su comportamiento, para procurar que no se deje seducir de su carácter ligero o de los halagos de la pereza. En la hipótesis de la ineficacia de tales penas, el maestro tendrá que apelar a otro recurso, cual es la reprensión aislada, privada, para lo que buscará al delincuente cuando nadie lo advierta, y en forma afectuosa, con palabras dulces y persuasivas, le afeará su modo de comportarse, manifestándole cuánto conviene a su crédito conservarse sin tacha en la escuela (GÓMEZ CARRILLO, 1897-1898).

Para el caso de las recompensas, podían ser usadas siempre y cuando el alumno las considerase como un favor de parte del maestro. En la idea de reconocer el trabajo bien hecho, los progresos y, sobre todo, el esfuerzo, si bien una sonrisa, un elogio o una palabra afectuosa podían resultar suficientes, era necesario adoptar un sistema equitativo para otorgarlas o negarlas. Ellas fueron los vales, las libretas, los billetes, la cruz de honor, etc. En cuanto a los medios de represión, se sugería seguir los consejos pedagógicos:

Si una tarea está mal hecha hagámosla principiar con más cuidado y sobre el cuaderno diario con este título, si se quiere: Tarea del castigo. No empleemos como castigo la mera copia de un texto del libro, tarea que no sirve sino para malgastar un tiempo precioso e inspirar disgusto para el trabajo haciéndolo aparecer como castigo (NICOLS, 1918).

Así, los castigos más oportunos y eficaces para remediar defectos contumaces fueron la fijación del nombre del culpado en el cuadro de incorregibles y la colocación del niño en lo que se llamó «banco de castigo». Lo primero lograba que el niño sintiera rubor y vergüenza cada vez que dirigía su mirada al cuadro y veía allí su nombre marcado, hasta que su agobio por los remordimientos de su conciencia le hicieran clamar perdón, prometiendo la enmienda y bendiciendo al que, para su bien, tuvo que reprimirlo y castigarlo. El banco de castigo consistía en separar al alumno de sus compañeros de estudio para colocarlo en un puesto deshonoroso que llevaba en sí el sello de una verdadera reprobación, causándole horror, espanto e indignación (GUTIÉRREZ, 1899).

Si tenemos claro el efecto de modelación, control y construcción de la subjetividad en la escuela, cuyo efecto se produce desde prácticas escolares corporales sobre la infancia (HERRERA BELTRÁN, 1999), resulta interesante mostrar su positividad (ZULUAGA GARCÉS, 1987) en el periodo de investigación: discursos que evidencian una nueva apreciación frente a una infancia distinta, excusando algunos de los movimientos corporales cuasi automáticos del niño, reconociendo que responden al crecimiento orgánico que no dependen de la voluntad, y por ello, pequeñeces tolerables que no tienen como consecuencia la aplicación de una pena o castigo:

Muchos niños, particularmente de corta edad, dóciles y respetuosos por educación desde el hogar, estallan inusitadamente, sin motivo alguno visible, en movimientos extraordinarios o risas o gritos (MONSALVE, 1897a).

Consiguientemente, si se comprende que la escuela es el lugar para ir a aprender, se juzgará necesario el uso de los castigos en general –y los castigos corporales en particular– de un modo nuevo, más de carácter moralizador y profiláctico. El maestro ocupa el lugar del padre en la escuela y a él se debe la educación en el recinto escolar. El uso de los castigos por parte de los maestros deberá, en todo caso, usarse con moderación y prudencia (Reglamento orgánico administrativo, 1913). Es una fuente de corrección cuando hace aborrecer lo incorrecto sin menosprecio de la dignidad: «El convencimiento del dominio de las inclinaciones es capaz de producir verdaderas transformaciones» (Robledo, 1904).

3. ESCUELA Y CASTIGO: DISPOSITIVO Y TÁCTICA, INSTITUCIÓN Y SUJETOS

La escuela se ofrece como el espacio propicio para regular los castigos y homogeneizar su ejercicio; en otras palabras, dar lugar a una nueva tecnología (FOUCAULT, 1990), a una nueva economía del poder (FOUCAULT, 1996). Que la escuela contenga a la infancia implica y obliga a hacer de su vida escolar una experiencia agradable, lo que se consigue si la institución le atrae con sus paseos, recreos, premios, local y mobiliario, y el maestro con su buen tratamiento, el interés que manifieste por su educación, lo claro y ameno de sus conferencias y el sistema correccional que emplee (MONSALVE, 1897b).

En el campo de la pedagogía escolar, el derecho penal resulta de ayuda importante para educar de modo distinto; en tal sentido, «se hace conveniente e imprescindible en la táctica escolar» (VIVES, 1926). La pregunta cada vez más pertinaz de maestros, intelectuales, pedagogos, políticos, etc., acerca de la conveniencia del castigo en la escuela, resulta coincidente en la respuesta: los castigos son necesarios y convenientes (MANRIQUE BARROS, 1926). Pero ¿de qué castigos hablamos, de qué clase, dirigidos a quién?, ¿y con qué fines se propone su uso? Esta nueva perspectiva va a hacer emerger un castigo distinto, una política del cuerpo, un arte nuevo en el que se trata de ser lo menos arbitrarios posible, traducido en un juego de las fuerzas en que se logra disminuir el deseo por el delito: contra una mala pasión, una buena costumbre; además de dotar al castigo de la utilidad de una modulación temporal en donde la pena tiene su tiempo, también su apariencia natural y su efecto ejemplarizante (FOUCAULT, 1996).

80

Así, el castigo pedagógico encauzará las faltas cometidas desde la autonomía del niño: dará hábitos de acción donde la idea del deber se asocie en el ánimo del niño con la noción de sus propios intereses. De este modo se forma una disciplina interna –en palabras de Foucault, una «tecnología del yo»–, que vale mucho más que la presión de una estrecha vigilancia:

[...] esta cesa el día en que el alumno deja de depender de sus superiores, en tanto que la primera lo acompañará y conducirá en toda su existencia. La voluntad puede desarrollarse mejor acudiendo a los ejercicios físicos y los juegos colectivos, los trabajos manuales y las lecciones de cosas (JIMÉNEZ LÓPEZ, 1917).

Los niños permanentemente castigados por todo y de tantas formas por el maestro se mostraban como el ejemplo de un tipo de sujeto que formaba parte de una sociedad compleja que necesitaba ser conducida en tanto no tenía la posibilidad, por sí misma, de guiar su propio destino (SÁENZ Y OTROS, 1997); circunstancia que justificaba el uso del castigo como regulación, encauzamiento y control social de buena parte de los sujetos que la constituían. En suma, la sociedad –considerada una sociedad de castigo–

tenía el castigo como práctica normal y racional para educar. Insistían en señalar que podría desterrarse de las escuelas si los niños, al entrar en ellas, cambiaran de naturaleza, pero eran los niños de naturaleza humana tanto en la casa como en la escuela. En tal sentido, era necesario, pero debía ser meditado. Con raras excepciones, jamás habría de imponerse en el acto de cometer la falta, por el gravísimo riesgo que se corría de dejarse arrastrar por la ira y castigar sin conocer bien todas las circunstancias de la falla. Los castigos debían ser fundados, oportunos y tranquilos, pues si el educador quería lograr buen resultado con ellos, era preciso que no se descubriera en él asomo alguno de pasión.

Otro modo de evitar el castigo consistía, se señalaba, en hacer que los niños frecuntaran los sacramentos. San José de Calasanz, fundador de las escuelas pías, y Don Bosco daban cuenta de la aseveración anterior al afirmar que no se conocían más que dos caminos para castigar y regular las conductas: la comunión y el palo, dos menciones usadas para justificar el empleo del castigo si el propósito del maestro era el de mover la voluntad de los niños (SÁNCHEZ, 1916-1917). La educación moral, fundamentalmente individual, usaba los castigos corporales, mientras que la educación higiénica y social ejercida sobre la población se servía de los castigos sobre el alma. De acuerdo con la diferenciación presentada, la educación moral se fundaba en el estudio y la práctica de la religión, se realizaba por medio de enseñanzas, consejos, estímulos, castigos y ejercicios piadosos. En cambio, la enseñanza de hábitos de orden, obediencia, cultura, trabajo y perseverancia –en general, por medio de un sistema preventivo–, que cuidaba tanto de evitar las faltas –no solo por la vigilancia, sino principalmente por el dominio del espíritu del educando– como de desarrollar las virtudes (Reglamento orgánico administrativo, 1913), correspondía a la educación higiénica y social.

Distintos discursos vienen de saberes que muestran lo impropio y perjudicial del castigo infantil sobre el cuerpo en crecimiento. Si bien se recomendaba no sancionar a los niños privándolos del recreo, se exhortaba, si eso ocurría, a llevarlos al patio de juegos por lo menos a tomar aire y movilizarse:

[...] si como castigo hubiere negación total o parcial del recreo, es muy antihigiénico que el lugar de retención sea el mismo salón de clases en donde continuarán respirando el mismo aire viciado. Es de buen efecto el pasar a los penados al patio de recreo a presenciar este sin permitirles el tomar participación alguna en él (MONSALVE, 1897a).

No querría cerrar este apartado sin afirmar, en palabras de una pedagoga, que una escuela sin castigos no es escuela.

Basta, pues, que haya corrección, pero corrección eficaz en los modales, en las palabras, en las tareas, etc., para que haya castigo efectivo en las escuelas y en ese sentido, repito, que suprimidos los castigos en la escuela, esta deja de ser escuela, plantel de educación (VIVES, 1926, pág. 346).

En todo caso, repitémoslo una vez más, los castigos son tanto más inútiles cuanto más perfecta es la escuela (ANZOLA GÓMEZ, 1933-1934).

3.1 EL MAESTRO: UN REPRESENTANTE DE DIOS EN LA TIERRA

Los castigos deprimen el carácter del maestro, introducen antipatías y alteran el gobierno que se ejerce (Sistema correccional de las escuelas primarias, 1899). También resultan ser una muestra de afecto serio por parte de un buen maestro, aunque su debilidad al respecto puede estimular el mal (Moral, 1905). La indulgencia es una estrategia del maestro pero más que nada en actitud vigilante; jamás mostrará –se estipula– ignorancia de las faltas cometidas ni del castigo que ellas merecen (CEBALLOS, 1897). El maestro debe aprovechar toda ocasión para que los niños se convenzan de que

82

[...] el ojo del maestro está sobre ellos ejerciendo rigurosa vigilancia sobre sus actos, mas no la vigilancia ruin del que espía con fines proditorios, sino la del padre bondadoso que sigue las pisadas de sus hijos con el propósito loable de apartarles los abrojos que se presenten en la vía (CEBALLOS, 1897).

Entre las características que debía tener el maestro se señalaban como fundamentales la vigilancia, el buen ejemplo, la moralidad, la religiosidad, el decoro, la regularidad, la puntualidad, el amor, la jovialidad, la prudencia, la justicia y el desarrollo de la atención. Todas ellas, en poder de un buen maestro, contribuirían a alejar a los niños de las faltas, en tanto se sentirían vigilados –aquí obra el dispositivo panóptico de la mirada que se hace parte del sujeto hasta incorporarla, y constituye así con el tiempo y desde la repetición al policía interior; interés de las sociedades de control (FOUCAULT, 1996)–, contribuyendo a formar el hábito del orden, y por consiguiente, a grabar en el corazón de un niño los sentimientos del bien y de la virtud. En efecto, la vigilancia asidua y, por decirlo así, sistemática, hacía que el maestro no perdiera de vista ni por un momento a sus discípulos, obligándolos a estar siempre entregados al cumplimiento de sus deberes. La justicia, aplicada convenientemente, hacía del maestro un representante de Dios en la tierra; y el convencimiento de que en pos de una falta vendría el correspondiente castigo sin miramientos ni contemplaciones de ninguna clase, inspiraría a los niños un respetuoso temor, que al mismo tiempo los alejaría de todo desvío en

el cumplimiento de sus deberes, haciéndoles ver en su maestro un hombre merecedor de su cariño y digno de las consideraciones sociales.

3.2 EL SUJETO ES INCAPAZ DE GUIAR SU PROPIO DESTINO¹

El castigo se torna necesario cuando reconocemos que la sociedad –y por ende la humanidad– se equivoca, falta permanentemente. Equivocarse y cometer errores es propio de la condición humana. En tal sentido, el castigo se hace necesario e imprescindible en instituciones como la escuela, que pretende educar para una mejor sociedad. Es importante reconocer que el hombre es susceptible de error, malicia e inmoralidad, de allí que sea necesario corregirlo y castigarlo. En especial cuando procede del bajo pueblo y tiene como herencia latente el vicio y la inmoralidad (HERNÁNDEZ, 1926). En definitiva, el castigo existe porque la debilidad es humana, y es un error de las pedagogías no contemplar las sanciones y los castigos escolares (DANIEL, 1936):

En efecto, el hombre es, por su naturaleza, limitado en su ser y en sus facultades, es flaco y quebradizo como el barro del que fue hecho, sujeto al error y a la ignorancia; susceptible de adquirir, más fácilmente que los buenos, los malos hábitos, los resabios perniciosos, que lo asimilan a los brutos animales que no tienen entendimiento; es propenso y, por desgracia, inclinado demasiado fácilmente al abuso malicioso de su libertad para eludir el cumplimiento de las leyes morales que regulan sus deberes para con Dios, para consigo mismo y para con sus semejantes. De donde resulta que, tanto en su persona como en sus acciones, debe estar en todo tiempo y lugar, bajo el régimen de la corrección o sea del castigo en su acepción más general, a fin de reprimir los brotes de la pasión brutal y adquirir los hábitos buenos que hagan de él un hombre correcto, intachable, irreprochable; de ahí que, para tener a raya sus ciegos apetitos, sus tendencias descaminadas, para mantenerlo en el camino del deber, para aguijonearlo a la práctica del bien, para libertarlo de los vicios y enriquecerlo con virtudes, sea necesaria alguna autoridad que empuñe las riendas de su gobierno, que tire del freno de la corrección y lo azote con la vara o látigo del castigo (VIVES, 1926).

¹ (SÁENZ y OTROS, 1997). Esta constituye una de las rejillas de apropiación que Sáenz, Saldarriaga y Ospina, en su libro *Mirar la infancia*, construyen y ponen a funcionar desde su investigación acerca de la escuela en la primera mitad del siglo XX. Dicha rejilla, junto con otras cuatro, constituirá el filtro a través del cual la modernidad entra a Colombia mediante discursos y saberes especialmente científicos. Ella se refiere en particular a una incapacidad del hombre de dirigir su destino, lo que posibilita su dirección permanente desde instancias distintas a él mismo, lo que contribuye a hacerlo dependiente y mantenerlo como si fuera menor de edad.

4. A MODO DE CIERRE

¿Por qué no es posible que exista la escuela sin castigos? Cuando el proyecto escolarizador tiene en mente alcanzar un alto grado de perfección en el autodominio y el sentido de la propia responsabilidad, es menester que las prácticas escolares estén dedicadas a favorecer la adquisición de hábitos. Sin embargo, dicha conquista está necesariamente atravesada por lo humano; en tal sentido, ello no se logrará con facilidad en casi ningún caso, lo que obliga a acudir a prácticas sancionadoras o castigos para lograr lo no alcanzado, su corrección y encauzamiento mediante la repetición que sea necesaria en cada situación. No puede olvidarse que los niños no eligen ir a la escuela, su asistencia fue impuesta, haciéndose luego necesaria hasta naturalizarse; es la forma de la existencia de una etapa en la vida –la infancia– que no siempre comporta alegrías y permanencias. No obstante, en la búsqueda de nuevas formas de dirigir la educación en la escuela, la primera mitad del siglo XX fue un momento propicio para pensar una pedagogía distinta:

Si la resultante de toda educación ha de traducirse en hábitos racionalmente adquiridos que proporcionen al hombre la mayor suma de felicidad, y a la sociedad a que pertenece el mayor aporte de sus rendimientos individuales, no podremos perseguir en la educación otro fin más efectivo y acorde con la libertad humana que el de conseguir que los educandos lleguen al mayor grado de perfección en el autodominio y el sentido de la propia responsabilidad (CASTELLANOS, 1933).

84

El paso de una pedagogía opresora a otra de mayor libertad, de la participación de ciertas consideraciones acerca de lo inapropiado e inconveniente del castigo físico, de la pertinencia, en cambio, de sanciones al alma, harán posible la configuración de un nuevo mapa que abandonará –por lo menos en los discursos imperantes– las penalizaciones para optar por las faltas de corte preventivo y profiláctico. Sin embargo, no se dejará de reconocer la dificultad del maestro, en tanto sujeto a veces incapaz de entender las nuevas racionalidades, así como la de los sujetos escolarizados, imposibles de conducir por el camino del bien y de la obediencia:

[...] esos raros especímenes de maestros de escuela retrógrados, coléricos e incapaces de dominar los propios nervios, que les aplauden y los aplican, y países civilizados que aún los permiten en sus clases, a pesar de que la repulsa contra tales abusos es general (DA SILVA, 1933-1934).

Frente a esta degradación escolar, se insiste en mostrar que la misión del profesor debe estar muy por encima de la fuerza, de la violencia, del rencor y de la maldad, y más cerca del amor, de la tolerancia y de la paciencia: «He ahí los dones necesarios para el perfecto desempeño de tan noble y arduo apostolado» (DA SILVA, 1933-1934).

Así, en el sistema educativo los medios corporales y duros ceden su puesto a los medios espirituales y dignos del hombre (URIBE ARANGO, 1926). Dicho de otro modo, las nuevas pedagogías serán el paso de un nuevo modo de gobierno que, además de ocuparse del disciplinamiento corporal, iniciará su interés por el gobierno de la población, y ahora importará mucho más el poder sobre la vida del infante –el *biopoder* o la *biopolítica* (FOUCAULT, 2000)–, en el marco del proyecto civilizador y modernizador en que la escuela va a desempeñar un papel central.

Para finalizar, ¿cuáles resultan ser los efectos que producen sobre los sujetos los castigos físicos y sobre el alma que sociedades como las nuestras infligen a sus miembros? ¿De qué modo dichas prácticas corporales sancionatorias impactan sobre su subjetividad y constituyen su existencia en la adultez? ¿Por qué esa supuesta homogeneización del carácter de los niños a partir de la vivencia de las mismas prácticas da como resultado unas subjetividades distintas, a veces perturbadas, que van a configurar una sociedad que podemos también caracterizar como alterada?

Aún queda por estudiar el impacto que dichas prácticas producen en el ser de los sujetos, en tanto individualidades que se apropian de formas distintas para su vida personal, entendiéndolo que la sociedad construye al sujeto desde la escuela mediante prácticas, en este caso corporales, pero también que el sujeto, en tanto sujeto interviniente de su propio proceso, aporta desde sí a la construcción de su propia subjetividad.

BIBLIOGRAFÍA

- ANZOLA GÓMEZ, G. (1933-1934). «Notas sobre la escuela activa». *Revista Educación*, p. 289.
- BALMES, J. (1913). «El castigo». *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*, vol. 9, pp. 190-191.
- BAUNARD (1924). «El estudio». *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*, vol. 19, pp. 359-360.
- CABARICO, E. (1933-1934). «Nueva concepción de la disciplina escolar». *Revista Educación*, p. 364.
- CASTELLANOS, V. (1933). «Autodominio por la educación». *Revista Educación*, n.º 2, p. 107.
- CAYZEDO, M. J. (1931). «Cualidades de la educación cristiana». *Revista Colegio de Nuestra Señora del Rosario*, vol. 26, p. 456.
- CEBALLOS, S. (1897). «Matrícula y asistencia escolares». *El Monitor*, n.º 5, p. 555.
- CIFUENTES CAMARGO, M. (1930). «La alegría en la escuela». *Acción Escolar*, n.º 7, p. 195.

- Circular Número 2 (1909). *Revista Escolar*, pp. 11-12.
- CONTRERAS VILLAMIZAR, E. (1927). «Los castigos». *Revista Pedagógica*, n.º 16.
- DA SILVA, B. (1933-1934). «La disciplina escolar». *Revista Educación*, p. 367.
- DANIEL, R. (1936). «Comentarios de psicología pedagógica». *Revista Javeriana*, n.º 5, p. 121.
- FOUCAULT, M. (1990). *Las Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- (1996). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XIX.
- (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GARCÍA, J. C. (1933). «En el día de la raza». *Revista Alma Nacional*, p. 184.
- GÓMEZ CARRILLO, A. (1897-1898). «La instrucción pedagógica centroamericana». *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, Tomo VII n.ºs 37-42, p. 44.
- GÓMEZ, M. (1916-1917). S. T. Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca, pp. 427-428.
- GUTIÉRREZ, R. (1899). «Sistema correccional de las escuelas primarias». *El Monitor*, n.ºs 26-27, pp. 87-90.
- HENAO, J. (1909). «Educación Pública». *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, Tomo XXIV n.ºs 1-12, p. 24.
- HERNÁNDEZ, B. (1926). «Criminalidad infantil». *Universidad Libre*, n.º 53-54.
- HERRERA BELTRÁN, C. X. (1999). *Prácticas corporales y educación física en la escuela primaria colombiana entre 1870 y 1913*. Tesis. Universidad Pedagógica Nacional, Cundinamarca, Bogotá.
- INSIGNARES, S. (1911). «Higiene escolar». *Revista de Instrucción Pública de Barranquilla*, n.º I y II, pp. 27-28.
- JIMÉNEZ LÓPEZ, M. (1912-1913). «Importancia de la educación física en Colombia». *Repertorio de medicina y cirugía*, Tomo IV (9), p. 455.
- (1917). «La formación de la personalidad base de la educación». *Revista Cultura*, Tomo 4-5, n.º(19), pp. 315-316.
- MANRIQUE BARROS, D. (1926). «¿Es conveniente el castigo?» *Revista de Instrucción Pública de Bolívar*, p. 347.
- MONSALVE, R. (1897a). «Disciplina». *El Monitor*, n.º 5, p. 142.
- (1897b). «Medios para aumentar la matrícula y asistencia diaria en las escuelas públicas». *El Monitor*, n.º 5, p. 584.
- Moral (1905). *Revista Lecturas (Ciencia y Letras)*, p. 500.
- NICOLS, P. O. (1918). «Medios para asegurar la asistencia escolar». *Revista Pedagógica (escuelas cristianas)*, n.º 3, p. 83.

- OJEDA RINCÓN, C. (2010). *Discurso psicológico en la formación de maestros en Colombia primera mitad del siglo xx: La Revista Pedagógica de la Escuela Normal Central de Institutores*. Maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Cundinamarca, Bogotá.
- RESTREPO MEJÍA, M. (1916). «Pedagogía Doméstica». *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, Tomo XXVIII, n.º 1-12, pp. 593-594.
- ROBLEDO, E. (1904). «Higiene psicológica». *Revista Nueva. Literatura y ciencias*, p. 112.
- Reglamento orgánico administrativo (1913). Cap. I. *La educación* n.º 2, (C. d. Mejía, Ed.).
- Consejos prácticos para el maestro (1915). *Revista Sur América. Por la patria y por la raza* (p. 653).
- Defectos principales de nuestra educación (1916). *Revista Científica*, pp. 121-122.
- SÁENZ, S. y otros (1997). «Mirar la infancia». *Pedagogía moral y modernidad en Colombia 1903-1946* (vols. 1, 2). Medellín: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- SÁNCHEZ, A. (1916-1917). «Lo estético y la paidología». *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*, n.º 21-40, pp. 302-306.
- URIBE ARANGO, M. (1926). «Sistema penal educativo». *Revista Santafé y Bogotá* n.º 47, pp. 198-199.
- URIBE, A. J. (1904). «Reglamento sobre higiene en las escuelas y colegios. Mayo 2 de 1904». *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, Tomo XV, n.º (1-11), pp. 271-274.
- VALDÉS RODRÍGUEZ, M. (1897-1898). «Manual de enseñanza y educación». *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, Tomo VII, n.º 37-42, p. 73.
- VELEZ, V. (1904). «La escuela». *Revista Nueva. Literatura y Ciencia* n.º 4, p. 1380.
- VIVES, O. (1926). «Los castigos escolares». *Revista de Instrucción Pública de Bolívar*, año 1, n.º 9, pp. 345-346.
- ZULUAGA GARCÉS, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

CUERPOS ESCOLARES Y CUERPOS SOCIALES: UNA HISTORIA DE ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

Claudia Mallarino Flórez*

SÍNTESIS: La pregunta por las condiciones históricas de existencia de los saberes acerca del cuerpo, su lugar en la institución educativa y sus modos de producción –es decir, los momentos en que surgen y las razones y formas en las que son producidos, instalados, organizados y utilizados– demanda la asunción de la educación como escenario pertinente de indagación para entender las maneras en que la escuela pone en juego discursividades de la corporalidad, las que, por estar determinadas históricamente, naturalizan en cada época los modos específicos de saber acerca del cuerpo y las condiciones de posibilidad para la producción social de dicho saber. Situarse en términos de las demandas contemporáneas a la escuela, y de la idiosincrasia corporal de sus habitantes, parece ser imperativo si entendemos que la corporalidad humana necesita de la corporalidad de los demás; pues, en tanto cuerpos situados, es mediante ella que nos instalamos en el mundo. Bajo estas premisas, cabe preguntarse si puede la escuela abstraerse de las lógicas imperantes. Es menester, entonces, para definir su pertinencia social y el tamaño de su responsabilidad, interrogar la naturaleza corporal de la propuesta educativa y analizar las transformaciones que, debido a ella, afectan a la educación. El conflicto resulta inevitable cuando una sociedad aplica y mantiene una educación diseñada para otra sociedad diferente.

Palabras clave: cuerpo; escuela; discursividades; correspondencia; matrices sociales.

CORPOS ESCOLARES E CORPOS SOCIAIS: UMA HISTÓRIA DE ENCONTROS E DESENCONTROS

SÍNTESIS: *Perguntar pelas condições históricas de existência dos saberes sobre o corpo, seu lugar na instituição educativa e seu modo de produção – isto é, os momentos em que surgem; as razões e as formas como são produzidos, instalados, organizados e utilizados – demanda colocar a educação como cenário pertinente de indagação para entender a maneira como a escola põe em jogo as discursividades da corporalidade, as quais, por estarem determinadas historicamente, situam em cada época os modos*

Profesora invitada a la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, y asesora de tesis de grado en la Universidad de San Buenaventura, Colombia. Miembro del grupo de Investigación Educación y desarrollo Humano (GIEDH).

específicos de saber sobre o corpo e as condições para a produção social deste saber. Situar-se em termos das demandas contemporâneas à escola, e da idiosincrasia corporal de seus habitantes, parece ser imperativo se entendemos que a corporalidade humana necessita da corporalidade dos demais, pois, como corpos situados, é mediante ela que nos instalamos no mundo. Sob estas premissas, cabe perguntar-se se a escola pode abstrair-se das lógicas imperantes. Faz-se mister, então, para definir sua pertinência social e o tamanho de sua responsabilidade, interrogar a natureza corporal da proposta educativa e analisar as transformações que, devido a ela, afetam a educação. O conflito resulta inevitável quando uma sociedade aplica e mantém uma educação projetada para outra sociedade diferente.

Palabras clave: corpo; escola; discursividades; correspondência; matrizes sociais

SCHOOL BODIES AND SOCIAL BODIES: A HISTORY OF ENCOUNTERS AND CLASHES

ABSTRACT: The question of the existence historical conditions of the knowledge about the body, its place in the educational institution and its modes of production-that is to say, the moments in which they arise; the reasons and ways in which they are produced, installed, organized and used- demands the assumption of the education scenario as a relevant inquiry to understand the ways in which the school puts in game discursiveness of the embodiment, the ones due to be historically certain naturalize in each period the specific modes of knowing about the body and the conditions of possibility for the social production of the mentioned knowledge. Stand in terms of the contemporary demands to the school, and body of the idiosyncrasy of its inhabitants, appears to be imperative if we understand that human embodiment needs of the embodiment of others, in both bodies lying, it's through it that we settled in the world. Under these premises, the question arises as to whether the school can be immune to the logical conditions prevailing. It is necessary, then, to define its social relevance and the size of its responsibility, interrogate the physical nature of the educational proposal and examine the transformations that, due to it, affect education. The conflict is inevitable when a society applies and maintains an education designed to another different society.

Keywords: body; school; discursiveness; correspondence; social matrices.

1. INTRODUCCIÓN

*Hoy el mundo se ha vuelto como los mapas:
se ha llenado de palabras y esas palabras no
siempre sirven para aclarar la realidad.*

William Ospina

Acercarse al cuerpo de la escuela requiere comprender la política educativa que la regula; el papel de sus agentes; los criterios que determinan la selección de saberes enseñables y los planes de estudio; sus condiciones materiales; la formación de maestros; los modos de presencia de los niños y de los jóvenes, amén de las tensiones que se establecen a partir de las demandas sociales que se le hacen y su capacidad de respuesta. Es menester, también, entender los valores instituidos como necesarios en la determinación de los modos de ciudadanía, de progreso y de crecimiento esperados por el Estado, y las esperanzas puestas en este centro educativo como escenario de la «posibilidad», entendida como la comprensión de que las cosas no son de una u otra manera sino que llegan a ser, y que hay razones y circunstancias para que esto suceda. Así, sería necesario avanzar en una historia de la educación que permita comprender sus discursos y sus prácticas para poder establecer relaciones con las dinámicas políticas y sociales (ÁLVAREZ GALLEGO, 2003).

Se puede considerar que entre escuela y sociedad se establecen relaciones de transitividad, en donde la sociedad agencia un discurso corporal para que la escuela lo incorpore, o incorpora el de la escuela como si fuera parte de ella: situaciones de yuxtaposición, en tanto discursos que conviven sin afectarse; de contraposición, si se excluyen mutuamente, o de colaboración, si asumimos un discurso producto de sus sinergias. En cualquier caso, lo pertinente es hacerse a la idea de que cada cultura escolar es una realidad social particular, y en tanto «el cuerpo ha pasado a ser uno de los ángulos desde los cuales explorar nuevas facetas de las disciplinas humanas y reescribir la historia» (PEDRAZA, 1999, p. 13), es menester entender los modos en que estas instancias producen discursividades relativas a él para describir el presente y poner de relieve su génesis y funcionamiento. El cuerpo es una construcción simbólica y no una realidad en sí:

[...] y sus representaciones, y los saberes que se ocupan de ellas, son tributarios de un estado social, de una visión del mundo, y en el interior de esta última, de una definición de la persona (LE BRETON, 2002, p. 13).

En las recriminaciones a que la escuela ha dado lugar, hay que advertir

[...] el signo de una sociedad en mutación que no reconoce ya sus valores y su estilo en lo que la escuela propone, y que está en vías de elaboración de un nuevo sistema escolar (SNYDERS, 1974, p. 49).

Pensando en lo que será el futuro, se dice que quienes no asuman los desafíos de las transformaciones que imponen estas versiones globalizadas de sociedad y de mundo quedarán por fuera del mercado (ÁLVAREZ GALLEGO, 2001a; MARTÍNEZ BOOM, 2004). Cabe entonces preguntarse si, de sustraerse de esta realidad, la escuela habrá de padecer la exclusión del panorama futuro, a pesar de que se espera que sea ella la que ayude a configurarlo:

El mundo de la escuela no se mueve con las mismas temporalidades en que se mueve el mundo de la vida [...] como estación de paso promueve, asimismo, una cultura de paso, transicional y provisoria, y en consecuencia, es una cultura para sobrevivir en la propia escuela, la cual posee muy poca o ninguna relación con la ciencia y con la vida (GÓMEZ ESTEBAN, 1999, p. 18).

Lo anterior es a juicio del autor, su mayor encrucijada y su mayor tormento.

2. EL DISLOCAMIENTO ENTRE EL CUERPO ESCOLAR Y EL CUERPO SOCIAL DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

Al finalizar el siglo XIX, en tanto la educación y su modelo escolar habrían de ser los encargados de fundamentar «la moral ciudadana, los valores cristianos y los dogmas de la Iglesia» (ZULUAGA y OTROS, 2004, p. 257), vemos que su función consistía en orientar la conducción hacia un modelo de comportamiento con énfasis en los valores del civismo y la ciudadanía.

A lo largo de la primera mitad del siglo XX se apropiaron del sistema educativo colombiano modelos laicos, clericales, liberales y conservadores, disciplinarios y tecnocráticos, y se introdujo durante el gobierno de López Pumarejo, y gracias a la gestión de don Agustín Nieto Caballero, la escuela nueva, que significó una concepción diferente en términos de la familia, el ciudadano y el papel de la religión en la educación, más acorde con las necesidades de la sociedad industrial:

[La escuela nueva respondía a] un ideario liberal, laico, ciudadano y demócrata, basado en un modelo de ciudadano sensible, subjetivista y participativo (activo), porque su condición formativa era pensada desde las relaciones escuela-trabajo (FAYAD y RECIO, 2012, p. 156).

La escuela, así, fue lugar y motivo de incorporación de los idearios de producción y mercantilización que se establecieron como marco de las decisiones gubernamentales y, por ende, de toda la institucionalidad nacional. Diseñar las formas de gobierno de la escuela se reveló como campo de aplicación de las «tecnologías disciplinarias» ideadas para el convento, el cuartel, la prisión y la fábrica (FOUCAULT, 2002). Para entender, en este período histórico, la emergencia de discursividades sociales y políticas acerca del cuerpo que la escuela adoptó como parte de su política de formación, fue revelador haber visibilizado esta conexión entre el régimen de organización escolar y las tecnologías disciplinarias:

[...] para gestionar masas de población con fines productivos, científicos, médicos, rehabilitadores o moralizadores: en una palabra, la invención moderna de las instituciones de normalización (SALDARRIAGA, 2003, p. 134).

La segunda mitad del siglo XX, aun manteniendo dichas prácticas y discursividades, ha sido escenario de transformaciones profundas. La globalización, al concentrar la riqueza en grupos financieros transnacionales, desplaza la toma de decisiones públicas de los Estados nacionales hacia organismos multilaterales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, etc.), determinando reformas educativas que permiten la entrada de las lógicas del capital a la escuela. Esta descentralización administrativa y política conlleva una descentralización educativa conducente a pensar la gestión escolar como servicio, a adoptar criterios de evaluación por resultados, a introducir incentivos de eficiencia y a convertir a los jóvenes y niños en usuarios que atender.

Lo cierto es que la forma y el sentido actual de la educación son distintos a los de hace 50 años (ÁLVAREZ GALLEGO, 2001b). Hay una inmensa distancia entre una gramática textual física, como habitualmente ha sido la de la escuela, y la gramática hipertextual virtual de las sociedades tecnomedias, en donde podemos reconocer el paso del proceso individualizado y masivo a los colectivos del *general intellect*; de la población al público; del tratado o el texto a la información desagregada del videoclip; de la función higiénica y moralizante de la pedagogía a la función seductora de la educación como objeto de consumo, y del conocimiento como derecho a su mercantilización como solución global de los problemas educativos. La escuela-empresa es hoy el nicho del llamado «precariado», una generación de estudiantes-trabajadores (introducción temprana al emprendimiento y pasantías como descentralización / tercerización educativa), cuyo desafío es ser capaces de reciclarse y de reinventarse en virtud de su flexibilidad, versatilidad funcionalidad, habilidad, adaptabilidad al cambio y docilidad. Esto convierte a la educación en dispositivo de producción de productores –una corporalidad para la productividad económica en el marco de la dinámica de

mercado como criterio central–, y conduce a la captura de la creatividad por la dimensión monetaria del capital. Incluso muchos hablan del reemplazo del ciudadano por el consumidor. Si esto es así, cabe preguntarse cuál es la función de la escuela actual que para el fortalecimiento de la identidad nacional solo apela a los históricos rituales de las celebraciones patrias (ÁLVAREZ GALLEGO, 2001b, p. 13).

El saber, en estas lógicas de regulación virtual, está representado como un bien mercantil que se puede rentabilizar para hacer de él un producto que se cotiza y se mueve en el mercado global de la educación, que es hoy un mercado transnacional. Este saber hace posible un poder específico, un poder productivo portador de los efectos de ese saber, pues su valor esencial está objetivado en el mismo saber que lo produce.

A nivel global es un movimiento potente y multiforme, aunque tal vez no siempre bien expuesto ni bien comprendido, que expresa con formas novedosas un conflicto crucial en nuestra época: la contraposición entre quienes pretenden rentabilizar económicamente el mercado emergente de la formación [...] y quienes pretenden asegurar el derecho a una educación de calidad para toda la población, en especial para la población joven, manteniendo el carácter del conocimiento como «bien común» (GALCERÁN, 2010, p. 26).

94

La subjetividad para la productividad económica constituye lo que podría denominarse como modos de configuración del cuerpo en las sociedades posmodernas:

¿Le vamos a pedir a la escuela que descifre el enigma acerca de la conveniencia o no de la posmodernidad? ¿Que sepa leer las complejas relaciones entre modernidad y posmodernidad, cuando los teóricos más avezados no se han puesto de acuerdo? ¿Es una democracia moderna combinada con juegos del lenguaje posmodernos lo que la escuela tiene que traducir pedagógicamente para que los jóvenes no se pierdan en las calles del vicio y del sin sentido? (ÁLVAREZ GALLEGO, 2001b, p. 14).

Es posible que aquí se encuentren la encrucijada y el tormento a los que hemos hecho mención (GÓMEZ ESTEBAN, 1999); es factible que este sea el punto de quiebre, el dislocamiento entre el cuerpo escolar y el cuerpo social de la segunda mitad del siglo XX. Lo que se ha venido llamando «sociedad» en singular puede entenderse como una pluralidad de matrices sociales que se superponen. Una matriz social es «una trama histórica [...] una forma de historia que da cuenta de la constitución de los saberes, de los discursos, de los dominios de objeto, etc.» (FOUCAULT, 1993, p. 135).

En este sentido, conviven múltiples matrices sociales (confesional, liberal, disciplinaria, higienizante, mercantilista, consumista, tecnomediatizada)

y cada una tiene sus regímenes de verdad acerca de lo corporal: discursividades¹ que acoge y hace funcionar como verdaderas. El cuerpo, como forma de presencia de su época, «está en el corazón de la acción individual y colectiva, en el corazón del simbolismo social» (LE BRETON, 1998, p. 7), razón por la cual el pasaje de una discursividad a otra no implica necesariamente el cambio del contenido de lo que se dice, de refutar o enmendar errores o de la formulación de nuevas verdades. No es necesario optar por otro paradigma; lo que se quiere plantear más bien es la necesidad de descifrar «qué efectos de poder circulan entre los enunciados [...] cuál es de algún modo su régimen interior [...]» (FOUCAULT, 1993, p. 132). Los regímenes de verdad acerca de lo corporal obedecen a sistemas de formación de las discursividades que prescriben lo que ha debido ponerse en relación, para que aquello que se dice del cuerpo se refiera a un «cuerpo», el que está aquí y no al de más allá, para que se ponga en juego uno u otro modo de enunciación acerca de él, y para que se use un determinado concepto, una específica manera de objetivación. La discursividad, entonces, no teme ser un saber en perspectiva; en este sentido, está localizando un lugar desde el cual mirar, así escuela y sociedad no estarían determinadas a ver lo mismo, más bien necesitarían saber dónde y qué miran, el momento en el que están y el partido que toman (FOUCAULT, 1993).

A partir de lo anterior, parece necesario indagar por las discursividades acerca del cuerpo que ha hecho posible la escuela y las matrices sociales de la segunda mitad del siglo XX en Colombia. Este cuerpo está por ser escrito. La intención aquí será dar unas primeras pinceladas al asunto para aportar al compromiso.

95

3. MATRICES SOCIALES: CUERPOS, SOCIEDADES Y ESCUELA

El mundo decimonónico ve despuntar el nuevo siglo de la mano de sucesos tan diversos como definitivos a la hora de sentar la premisa histórica que habría de prefigurar sus marcos planetarios. El cuerpo se salió de los grandes salones y abandonó los protocolos de la elite civilizada liberando fuerzas internas e intensas del erotismo, y fue objeto de una performatividad rigurosa pero naturalizada en una corporalidad más auténtica, como la que estaba proponiéndose en la danza y en otras tendencias artísticas modernas. La mujer tuvo acceso a prácticas corporales que le ofrecieron un saber abierto y materializado acerca de sí misma, y aparece en el panorama nacional el

¹ En adelante, cuando nos refiramos a las discursividades, estamos implicando un saber / poder acerca de algo en tanto se entiende que el poder está en el *efecto* que logra el saber que pone en juego.

infante, creando la necesidad y como consecuencia de una discursividad acerca de la pediatría. Los cuerpos hiperdesarrollados de los atletas y la demanda de una ortodoxia somática para la práctica deportiva derivaron en una «experiencia intensa de autorrebasamiento como forma de vida» (PE-DRAZA, 1999). En otras latitudes, el surrealismo y la ruptura del orden de la razón, la teoría de la relatividad y el abandono de las verdades de hecho, las olimpiadas modernas –una razón global para la tregua y la cohesión–, la inminente posibilidad de desaparición de la especie humana a manos de la Gran Guerra –como se llamó a la Primera Guerra Mundial pues nunca se pensó que pudiera haber una segunda–, la reconfiguración de la conciencia y el desvelamiento del inconsciente con el psicoanálisis, la atención que en la escuela empezaba a dársele a la experiencia corporal dentro de la labor pedagógica, entre otros, fueron incubando, en estas primeras décadas, las circunstancias que finalmente, transformarían los cuerpos y las instituciones del siglo XX.

Las sociedades disciplinarias, una de las matrices sociales aún vigentes y preponderantes hasta bien avanzada la primera mitad del siglo, han sido caracterizadas, en términos de la producción, control, disciplinamiento y regulación del cuerpo, caracterizadas a partir de dos tipos de poder: el disciplinario, cuyo efecto individualizante se ejerce sobre el cuerpo individual y la clase, y el biopoder, cuyo efecto totalizante se da sobre la población. Si bien las técnicas disciplinarias datan de finales del siglo XVII y las técnicas biopolíticas aparecen en la segunda mitad del XVIII, «conocen su mayor desarrollo después de la Segunda Guerra Mundial con el taylorismo y el estado de bienestar» (LAZZARATO, 2006, p. 40). La actualización del poder en estas sociedades disciplinarias se da a partir de un doble movimiento: integración / diferenciación. En el capitalismo,

[la diferenciación] en lugar de ser diferenciación de la diferencia, despliegue de la multiplicidad, es una creación y una reproducción de dualismos, de los cuales algunos de los más importantes son los dualismos de clase (proletarios / capitalistas) y los dualismos de sexo (hombres / mujeres) (LAZZARATO, 2006, p. 36).

Por medio de la masculinización de los cuerpos masculinos y la feminización de los femeninos, se efectúa una «somatización inconsciente de una construcción perdurable» (PALOMAR, 2002). Esta normalización biopolítica ha permitido sin embargo, además de la visibilidad de un cuerpo enseñado, liberar una sexualidad legislada desde fuera del cuerpo, en un juego de fuerzas que redistribuye de manera nueva los placeres, los discursos, las verdades y los poderes (FOUCAULT, 1977), dando lugar a la emergencia de un cuerpo erótico autónomo e ilustrado: «se trata de pensar al sexo sin la ley y al poder sin el rey» (FOUCAULT, 1977, p. 65). El poder, como vemos,

no es una «institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada» (FOUCAULT, 1977, p. 67).

La individualización totalizante de la integración, el otro modo de actualización del poder en estas matrices sociales, se ejerce a partir de un engranaje muy efectivo instalado en el cuerpo:

[...] implica una coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre su resultado y se ejerce según una codificación que reticula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos (FOUCAULT, 2002, p. 126).

A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, sujetando de manera constante sus fuerzas hasta hacer de ellos cuerpos dóciles y útiles, se los denomina disciplinas. La utilización exhaustiva del tiempo para medir el progreso de las sociedades y la génesis de los individuos; el uso de técnicas de imposición de tareas repetitivas, diferentes y graduales de complejidad creciente, y la suma de fuerzas elementales para lograr una fuerza productiva, han sido discursividades implementadas por disciplinas como la Educación Física con el ánimo de adiestrar cuerpos fuertes que pudieran responder a las exigencias de la producción del capital.

Si bien hacer de los individuos infantiles sujetos, desde la escuela de finales del siglo XIX, supuso hacerlos obedecer, estudiar por horas, mantenerse limpios, volverse útiles y civilizados, sobre los sujetos infantiles de la primera mitad del siglo XX se instaló un dispositivo de la mirada en la idea de conocerlos, estudiarlos y poder desarrollar los intereses y capacidades en consonancia con los fines de una nación moderna y progresista (HERRERA Y BUITRAGO, 2012, p. 65).

Paralelamente, a finales del siglo XIX se gestaban nuevas relaciones de poder que darían nacimiento a lo que Gilles Deleuze denominó «relaciones de control», cuyo despliegue masivo se produjo a partir de los años cincuenta. Las sociedades de control definen nuevas instituciones y nuevos modos de lo corporal, que Tarde va a designar como «el grupo social del futuro»: el público, o más bien lo público (TARDE, 1986, p. 17). Las discursividades acerca del cuerpo que se han hecho posibles en estos y otros tipos de matriz social, coexisten, se suceden, se superponen, se entroncan, etcétera según qué instituciones han determinado cuáles condiciones de posibilidad para ellas.

Nuevas movi­lidades surgen hacia mediados del siglo como prácticas alternativas de la cultura somática, en donde se persigue la integración del cuerpo de otro modo.

El cuerpo deviene instrumento para conquistar la mente. [...] sus objetivos cinéticos y energéticos reniegan de la velocidad [...] y encuentran su dimensión estética sumergiéndose en las profundidades subjetivas (PEDRAZA, 1999, pp. 254-255).

El movimiento *hippie* y la contracultura (1969)²—donde la juventud demuestra ser un agente decisivo, a pesar de que dos décadas antes se había afirmado que se trataba de una generación que tenía «más apariencia que ideas y que no haría “ruido en la historia” porque existía sin vivir» (PEDRAZA, 1999, p. 355)—emergen masivamente con un carácter global que fortalece el feminismo y la lucha contra la discriminación étnica; reivindica la paz, la espiritualidad, la cultura ecológica y la sacralización de la vida, y se opone a la ciencia, la tecnificación y el capitalismo porque no dan cuenta de las necesidades humanas.

La revolución sexual es uno de sus efectos³. Las nuevas concepciones permiten, entre otras cosas, que las mujeres decidan sobre su sexualidad tomando «la píldora» (1960)⁴, gobiernen su cuerpo y empiecen a ser parte de la vida pública y laboral. Lo anterior cambia por completo el panorama económico, político y productivo en las sociedades de la naciente globalización económica⁵. Las relaciones intrafamiliares mutan en razón de que la figura femenina deja de ser su eje de gravitación y, por ende, se transforma la naturaleza del anclaje familia-escuela-sociedad, pues se disloca el estatus de responsabilidad sobre la vida de los niños y sobre la fecundidad en términos de responsabilidad con el cuerpo social, que se le había asignado a la mujer. La contracultura fue también telón de fondo de variados hechos, como el movimiento contra la Guerra de Vietnam (1965), el Mayo Francés (1968) y el Cordobazo (1969), y el *boom* latinoamericano, que nos permitió otra forma de narrarnos para que el mundo comprendiera nuestra enorme complejidad encarnada. Estos sucesos quebraron lo establecido y señalaron otros modos de discursividad concernientes a lo corporal.

² Se ofrecen referencias cronológicas aproximadas para señalar momentos en que se puede considerar que el evento referido hace presencia social pública y se sabe de él.

³ La liberación sexual se verá frenada por la aparición del SIDA en 1980, de cuya propagación se hace responsables únicos a los homosexuales y a las prostitutas, lo cual, de alguna manera, retrasará las investigaciones para su tratamiento.

⁴ En el curso de la década posterior, Profamilia ofrece cursos de orientación sexual y reproductiva (1965), Pablo VI condena la contracepción (1968) y se admite el aborto en EE. UU. (1973).

⁵ Si bien la globalización es un proceso que empieza a configurarse en la segunda mitad del siglo XX, alcanza su pleno desarrollo al finalizar la Guerra Fría con la caída del muro de Berlín (1989) y la desintegración de la Unión Soviética (1991), pues al desaparecer la polarización geopolítica se liberan las economías y se produce la mundialización de los mercados.

En este marco social global y de apertura, el movimiento de la inclusión educativa también le da una connotación diferente a la integración⁶, pues se trata de incorporar lo que está afuera, reconociendo la diferencia. La inclusión educativa como una política de integración en las sociedades globalizadas «rompe con la educación excluyente y con la escuela cerrada» (QUICENO y PEÑALOZA, 2011, p. 102). Las matrices tecnológicas, por otra parte, despliegan asuntos como la creación del microchip (1959), que amenazaba con reemplazar las funciones cerebrales; la aparición del primer centro comercial, la obsolescencia programada, la incitación al consumo y la tarjeta de crédito –compre hoy y pague mañana– (1965); la primera transmisión de televisión vía satélite vista por más de 400 millones de personas en 31 países (1967); la transmisión de la llegada del primer hombre a la luna –«un pequeño paso para el hombre, un salto gigante para la humanidad»– (1969); el teléfono celular y los alimentos transgénicos (1983). Para esto fue necesaria la plataforma internet (conexión física de computadores por cable y luego inalámbrica) y de la *world wide web* (protocolos de comunicación, transmisión, intercambio y manipulación de información, 1991), urdimbre básica de las páginas web, Facebook, Twitter, Youtube y los sitios de video juegos (1972-2005) –una industria con más de 500 millones de usuarios diarios–, que forman parte de lo que hoy llamamos las redes sociales tecnomediadas: matrices sociales virtuales.

En este tipo de lógicas desaparecen las fronteras entre lo privado y lo público, pues nos enfrentamos a dispositivos de captura que van tras la huella de las preferencias personales para ponerlas al servicio de las instancias productivas, almacenando información sobre especificidades subjetivas de los usuarios en la red⁷ –el cuerpo digital, el *net body*, el cuerpo público / colectivo, el cognitariado–, para distribuirla entre los accionistas del mercadeo y las agencias de comercialización. Este cuerpo pasó de ser meramente receptor de información a ser su productor, distribuidor y regulador en más de 54 idiomas y compartiendo un lenguaje común: la informática. Las técnicas de acción a distancia configuran una memoria a corto plazo permanente, planetaria y omnipresente⁸, en donde el flujo de información circula a tal velocidad y con tal fruición, que el colectivo humano asiste a una aparente desaparición del tiempo-espacio vía un bombardeo informático

⁶ No solo se superponen diversas matrices sociales sino que sus discursividades, aun refiriéndose a un mismo objeto discursivo, determinan para él diferentes modos de presencia social.

⁷ Las redes sociales fundaron una nueva generación: la web 2.0. Facebook tiene más habitantes que todos los países del mundo excluyendo a China e India y es uno de los escenarios más potentes para lanzar propuestas, modificaciones y encuentros.

⁸ La modulación como fuerza de control que propone Deleuze (2005) considera también una memoria planetaria como preexistencia ontológica del proceso de colectivización informática.

personalizado, diseñado para colectivizar, que crea la ilusión de un presente continuo, pues la velocidad supera la fisiología de la memoria humana⁹. Tomás Herreros¹⁰ refiere un *commonfare*, un hacer *en* lo común que produce efecto, dice él, si se hace desde la multiplicidad y la diferencia y desde la multitud heterogénea, por un lado, es decir, si hay concierto, coexistencia de voces, polifonía; y si es transnacional, en tanto el planteamiento de mundo hoy es el mundo-globo, el mundo-planeta. Contemporánea a estas lógicas, surge la *sociedad de la experiencia*:

Es una noción que nombra a aquellas sociedades en las cuales, en una perspectiva histórica e intercultural, las concepciones de la vida están orientadas por y hacia procesos subjetivos que juegan un papel importante en la construcción del mundo social (PEDRAZA, 1999, p. 81).

En esta matriz social, el cuerpo se ve implicado desde su sensorialidad y su conciencia, y convocado a la satisfacción de sus placeres, una satisfacción que apela a la diferencia y se sitúa en un adentro fundamentalmente distinto del cuerpo encerrado y disciplinado.

En Colombia, la homosexualidad deja de ser catalogada como enfermedad mental en 1973 y de ser delito en 1981. Hoy, abriendo el tercer milenio, encontramos colectivos de estudio que se ocupan de develar y comprender prácticas de la transexualidad, la homosexualidad y el transgénero, realidades escolares en las que saber acerca de la sexualidad no es admitido y donde las discursividades a las que niños y jóvenes tienen acceso no les dan información confiable. El régimen de verdad sobre su cuerpo los sitúa en un «no lugar». En el lapso de 200 años, cuerpos, instituciones y sociedades pasaron de la descolonización (1810) –la necesidad de constituir una identidad como estados nacionales–, a la alter-globalización (2013), una propuesta de globalización pensada no solo desde criterios económicos, que considera a la comunidad global y al individuo y se plantea la globalidad como simultaneidad local –la necesidad de recuperar la identidad como pueblos. Considerando semejante complejidad, las matrices sociales no están para ser develadas sino más bien para ser dilucidadas. No basta con describir lo

100

⁹ Sabemos que la memoria humana como proceso permite almacenar en la memoria de trabajo-MT –aquella que nos permite ser coherentes en la interacción comunicativa inmediata– entre 5 y 9 unidades de información que permanecen de 15 a 25 segundos activas para ser procesadas como memoria a largo plazo, es decir el *back up*, la información almacenada para funcionar en el mundo. Como se ve, el asunto parece no ser solamente cultural.

¹⁰ Tomado de una conferencia vía web de Tomás Herreros, economista y sociólogo de la Universidad de Barcelona y miembro activo de la Universidad Nómada, realizada el 13 de diciembre de 2011. disponible en: www.um.es/atica/contenidos/streaming/FLASH/player2.php?formato=169&video=519%2F1980.mp4.

que ha sucedido; es urgente entender cómo sucedió, qué lo hizo posible y qué provocó que fuera esto y no otra cosa lo que prevaleció.

De lo anterior se colige el carácter agenciado y no establecido del saber corporal, como así también la comprensión de que cada matriz social tiene implícitas sus corporalidades como escenarios sobre los cuales se despliega la relacionalidad humana, habida cuenta de que la especificidad corporal es su espacio-temporalidad: «El discurso que lo acompaña perennemente es imprescindible para descifrar el sentido de lo que el cuerpo encarna: la alegoría tiene que ser explicitada de modo consciente» (PEDRAZA, 1999, p. 364).

4. ESCUELA Y SOCIEDAD: SABERES ACERCA DEL CUERPO

El saber científico y el saber poético utilizan métodos diametralmente opuestos, pero ambos confieren un poder a los hechos y a lo vivido que, desembarazado de contingencias, los ilumina y valoriza.

Fernand Verhesen

Las condiciones históricas en que son hoy producidos los saberes acerca del cuerpo podrían estar demandando modos de interlocución entre una sociedad que se ve abocada a lecturas inteligentes de la contingencia, por un lado; y, por el otro, una escuela cuya potencia probablemente ya no reside en la elaboración de modelos, formas, previsiones o patrones de lo establecido, sino más bien en la irrupción o la disrupción (NANCY, 2009) que convocan la incertidumbre y la inestabilidad. Se requiere, tal vez,

[de] cierta delicadeza del cuerpo si se quiere genuinamente habitar el mundo a nuestro alcance. Esto nos lleva a pensar lo que aún nos queda, el resto de humanidad que todavía tenemos (MARTÍNEZ BOOM y ÁLVAREZ GALLEGO, 2010, pp. 214-215).

Cuerpo es un concepto polisémico que puede referirse al organismo, al segmento central de un texto, a una organización o a un grupo específico de profesionales:

¿Por qué 58 indicios? Porque $5 + 8 =$ los miembros del cuerpo, brazos, piernas y cabeza, y las 8 regiones del cuerpo: la espalda, el vientre, el cráneo, el rostro, las nalgas, el sexo, el ano, la garganta. O bien porque $5 + 8 = 13$ y $13 = 1 + 3$; 1 por la unidad (un cuerpo) y 3 por la incesante agitación y transformación que circula, que se divide y se excita entre la materia del cuerpo, su alma y su espíritu... O bien, incluso: el arcano XIII del tarot designa la muerte (NANCY, 2007, p. 33).

Es decir, el concepto «cuerpo» es tan amplia y diversamente usado que cada hablante dentro y fuera de la escuela estaría situado en una función enunciativa particular y determinaría una modalidad de enunciación singular.

En esto reside el desafío en el que se ven inmersas escuela y sociedad: configurar una variedad de voces heterogéneas y resonantes; otras formas de gestión del saber apoyadas en una comunicación pertinente y asertiva; nuevas fuerzas coaligadas, prójimas-próximas, y nuevos cuerpos empeñados en valorizar la potencia del saber vivo y en erigir territorios polifacéticos y compartidos. Los gestos, los estereotipos, los cánones estéticos, los emblemas, las cartografías cinésicas que codifican las formas de los dedos, del rostro y el tipo de arrugas; la proxemia que codifica el espacio en términos de distancias y ángulos de acercamiento al otro para inferir topografías de la conciencia o de las intenciones; las prácticas de autocontrol y estandarización anatómica; en fin, son somatotipos estratégicos, discursividades que funcionan hoy y que se admiten en términos de un saber acerca de lo corporal.

La economía capitalista es responsable de una gama amplia de estos somatotipos para modelar cuerpos y subjetividades, y en tanto la escuela es hoy, como ya se dijo, uno de sus frentes, es necesario preguntarse por las prácticas corporales y las discursividades a que han dado lugar allí. La alianza estratégica de la ciencia y el mercado es actualmente artífice de la hibridación orgánico-tecnológica para la planificación de la especie humana, en el contexto de la posnaturaleza de los organismos genéticamente modificados (SIBILIA, 2010). Vale la pena, entonces,

102

[...] seguir preguntándonos y cuestionándonos por la fuerza de la creación estética de nuestros cuerpos populares en tanto producción de sentido y saberes del mundo, que trascienden la perspectiva lógica en la que se gestionan y producen saberes que diseccionan la realidad y la especializan por vía de la razón (IPC, 2011, p. 3).

Asimismo, es importante atender a las «señales más silenciosas e imperceptibles, a lo subterráneo, a lo que acontece fuera de los focos» (GIBSON-GRAHAM, 2006, p. 57). La residencia de lo humano podría estar localizada en discursividades de lo transhumano y en el engranaje de técnicas de intervención del cuerpo, aunque ha sido evidente que en el terreno de las emociones, de las pasiones, de los sentimientos y de las sensaciones, la tecnociencia solo ha tenido fracasos y el cuerpo ha sabido anteponer su fisonomía, «una especie de escultura total, viva y expresiva» (DURAND, 2007, p. 69).

Sabemos que la familia suele ser el lugar de irrupción de la vida humana en el mundo, en donde hombres y mujeres aprenden a «empalabrar su realidad» (DUCH y MÉLICH, 2005). La experiencia de lo humano está en el tejido del propio cuerpo y en el del otro, y es agente culturizador y transmisor

de las pautas de comportamiento que la sociedad prescribe. Sabemos también que la naturaleza del hombre es cultural, y que «la sociedad se expresa, se constituye y se actualiza a través de los cuerpos de sus miembros» (DUCH y MÈLICH, 2005, p. 374). Así las cosas, se podría pensar la escuela, por un lado, como el lugar de irrupción de la vida humana en la cultura, porque es allí en donde se da el encuentro con la singularidad del otro, en donde no solamente somos sino que acontecemos en una corporalidad que nos permite dar el paso de la interioridad a la exterioridad; y, por el otro, como el motivo para hacer conciencia de lo que ya fue y de lo que está por venir. Tal vez la escuela sea también un lugar para el saber poético.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ GALLEGO, A. (2001a). «Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?» *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 26. Disponible en: www.rieoei.org/rie26a02.htm [consulta: junio de 2013].
- (2001b). «Escuela y democracia en Colombia. Aproximaciones históricas». Simposio Educación para la Democracia y Socialización Política en la Escuela. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- BUSTAMANTE, G. (2010). «¿Escuela en crisis?, ¿o educación imposible?» *Revista Educación y Realidad*, vol. 35, n.º 3. Disponible en: <http://seer.ufrrgs.br/educacaoe realidade/article/view/13080/10289> [consulta: junio de 2013].
- DELEUZE, G. (2005). *Post scriptum sobre las sociedades de control*. Valencia: Pretextos.
- DUCH, L. y MÈLICH, J. C. (2005). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana 2/1*. Madrid: Trotta.
- DURAND, G. (2007). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FAYAD, J. y RECIO, C. M. (2012). «La educación en Cali, siglo XX: lógicas de formación y políticas institucionalizadas», en Wilson F. JIMÉNEZ (coord.), *Historia de Cali siglo XX*, tomo III: Cultura. Santiago de Cali: Programa Editorial Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle. Responsable editorial del proyecto: Grupo de investigación Nación/Cultura/Memoria, pp. 145-168.
- FOUCAULT, M. (1977). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- (1993). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GALCERÁN, M. (2010). «La educación universitaria en el centro del conflicto», en EDU-FACTORY & UNIVERSIDAD NÓMADA (comps.), *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de Sueños, pp. 13-39. Disponible en:

www.edu-factory.org/wp/wp-content/uploads/2010/11/la_universidad_en_conflicto.pdf [consulta: junio de 2013].

GIBSON-GRAHAM, K. J. (2006). *Una política poscapitalista*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Pontificia Universidad Javeriana.

GÓMEZ ESTEBAN, J. H. (1999). «La hibridación de saberes en la escuela». *Pedagogía y Saberes*, n.º 13, pp. 18-23.

HERRERA BELTRÁN, C. X. y BUITRAGO, B. N. (2012). *Escritos sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia. Siglos XIX y XX*. Bogotá: Kimpres Ltda.

INSTITUTO POPULAR DE CULTURA (IPC) (2011). *Revista Páginas de Cultura*, año 4, n.º 6.

LAZZARATO, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones. (Nociones Comunes).

LE BRETON, D. (1998). *Antropología del cuerpo y modernidad*. París: Presses Universitaires de France (PUF).

— (2002). *Tatuajes, piercings y otras marcas corporales*. París: Métailié.

MARTÍNEZ BOOM, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos, Grupo Greco/Universidad de los Andes (Venezuela), Fundación Universitaria Luis Amigó (Colombia).

— y ÁLVAREZ GALLEGU, A. (comps.) (2010). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. Bogotá: Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP).

NANCY, J. L. (2007). *58 indicios sobre el cuerpo. Extensión del alma*. Buenos Aires: La Cebra.

— (2009). *La verdad de la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.

OSPINA, W. (2012). *La lámpara maravillosa. Cuatro ensayos sobre la educación y un elogio de la lectura*. Bogotá: Random House Mondadori.

PALACIOS, J. (2011). *La cuestión escolar*. Cátedra Teoría de la educación, texto #7, módulo 1.

PALOMAR VERA, C. (2002). «Pierre Bourdieu y los estudios de género: convergencias y divergencias». *Revista Universidad de Guadalajara*, n.º 24. Disponible en: www.cge.udg.mx/revistaudg/rug24/contenido.html [consulta: junio de 2013].

PEDRAZA, Z. (1999). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y la felicidad*. Bogotá: Departamento de Antropología de la Universidad de los Andes.

QUICENO, H. y PEÑALOZA, M. L. (2011). *La cultura del otro y la escuela inclusiva*. Santiago de Cali: Secretaría de Educación, Feriva.

SALDARRIAGA, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

SERRANO AMAYA, J. F. (2006). *Otros cuerpos, otras sexualidades*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

SIBILIA, P. (2010). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. México: Fondo de Cultura Económica.

- SNYDERS, G. (1974). En M. DEBESSE y G. MIALARET (dirs.), *Historia de la pedagogía*. Barcelona: Oikos-tau.
- TARDE, G. (1986). *La opinión y la multitud*. Madrid: Taurus.
- VERHESEN, F. (1964). «La “lecture heureuse” de Gaston Bachelard». *Courrier du Centre International d'Études Poétiques*, n.º 42, pp. 3-10.
- ZULUAGA, O. y OTROS (2004). «La instrucción pública en Colombia 1819-1902: surgimiento y desarrollo del sistema educativo», en O. ZULUAGA y G. OSSENBACH, *Desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX*. Bogotá: Cooperativa Editores Magisterio.

EDUCACIÓN DEL CUERPO Y POLÍTICAS EDUCATIVAS: DE LA FORMACIÓN SUPERIOR AL PATIO ESCOLAR¹

Raumar Rodríguez Giménez *

SÍNTESIS: La educación física escolar y sus relaciones con el deporte no dejan de resultar problemáticas. Diversos intereses sociales, culturales y políticos implican o afectan los puntos de vista teórico-prácticos y los enfoques programáticos que se despliegan en torno a dicha relación. En el presente trabajo se revisan algunos documentos clave vinculados a la educación física y el deporte escolar en Uruguay, generados en tres ámbitos: el primero, desde lo que se ha conocido como «Debate Educativo Nacional», procesado durante 2006; luego, el proyecto de ley enviado al Parlamento por el Poder Ejecutivo el mismo año en el que se establece la obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria, y finalmente, el plan de estudios 2004 del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (ISEF-UdelaR) para la formación de licenciados en Educación Física. El documento está centrado en las formas discursivas en relación con la educación del cuerpo, pensada desde un conjunto más o menos disperso, más o menos fragmentario de acciones con las que el Estado, desde diferentes instituciones, se hace presente en una política educativa. Así, el propósito del artículo reside en generar algunas hipótesis en torno a las continuidades y rupturas entre la formación académica y profesional del personal especializado y la educación física escolar en la actualidad, haciendo eje en la noción de educación corporal.

Palabras clave: educación del cuerpo; políticas educativas; educación física; deporte.

107

¹ Avances de este trabajo se han presentado en el 8.º Congreso Argentino y 3.º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, organizado por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, en la ciudad de La Plata, Argentina (11 al 15 de mayo de 2009), y en el Congreso «Deporte, Educación Física y Sociedad. Puesta al Día y Desafíos en Investigación, Teoría e Intervención», organizado por la Universidad de Luján y la Universidad Nacional de General San Martín en la ciudad de Buenos Aires (25 al 27 de junio de 2009).

* Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (UdelaR), Uruguay.

EDUCAÇÃO DO CORPO E POLÍTICAS EDUCATIVAS: DA FORMAÇÃO SUPERIOR AO PÁTIO ESCOLAR

SÍNTESE: A educação física escolar e suas relações com o esporte não deixam de resultar problemáticas. Diversos interesses sociais, culturais e políticos implicam ou afetam os pontos de vista teórico-práticos e os enfoques programáticos que se desdobram em torno a esta relação. No presente trabalho se revisam alguns documentos-chave vinculados à educação física e ao esporte escolar no Uruguai, gerados em três âmbitos: o primeiro, a partir do que se conheceu como “Debate Educativo Nacional”, processado durante 2006; depois, o projeto de lei enviado ao Parlamento pelo Poder Executivo no mesmo ano em que se estabelece a obrigatoriedade da Educação Física no ensino primário, e, finalmente, o plano de estudos de 2004 do Instituto Superior de Educação Física da Universidade da República (ISEF - UdelaR) para a formação de licenciados em Educação Física. O documento está centrado nas formas discursivas em relação com a educação do corpo, pensada a partir de um conjunto mais ou menos disperso, mais ou menos fragmentário de ações com as quais o Estado, a partir de diferentes instituições, faz-se presente através de sua política educativa. Assim, o propósito do artigo reside em gerar algumas hipóteses em torno às continuidades e rupturas entre a formação acadêmica e profissional do pessoal especializado e a educação física escolar na atualidade, fazendo eixo na noção de educação corporal.

Palavras-chave: educação do corpo; políticas educativas; educação física; esporte.

EDUCATION OF THE BODY AND EDUCATIONAL POLICY: FROM SUPERIOR FORMATION TO THE SCHOOL YARD

ABSTRACT: Physical education at schools and its relations with sports do not cease to be problematic. Several social, cultural and political interests involve or affect the theoretical-practical points of views and the programmatic approaches that are being deployed around this relationship. In this paper we review some key documents related to the physical education and school sports in Uruguay, generated in three areas: the first, from what has been known as «National Education Debate», processed during 2006; then, the project sent to the Parliament from the Executive Branch the same year in which the obligation of physical education in primary education is established and finally the Physical Education Higher Institute at the University of the Republic (ISEF-UdelaR) 2004 studies plan for the formation of graduates in Physical Education. The document is focused on the discursive forms in relation to the education of the body, thought out from a set more or less scattered, more or less fragmentary of actions with which the State, from different institutions, is present in an educational policy. Thus, the purpose of the article resides in generating some of the assumptions on the continuities and ruptures between the academic and professional training of skilled personnel and school physical education today, making focus in the notion of physical education.

Keywords: education of the body; educational policy; physical education; sport.

1. DEBATES ACERCA DE LA RELACIÓN CUERPO-EDUCACIÓN: ACTUALIZACIÓN DEL HIGIENISMO

En 2006 se impulsó desde el Gobierno Central uruguayo un conjunto de actividades en el marco de lo que se denominó «Debate educativo», con miras a la elaboración de una nueva Ley General de Educación². Uno de los temas puestos a consideración en dicho debate fue el de la educación física y de la educación del cuerpo en general. El mismo año, el Poder Ejecutivo envió al Parlamento un proyecto de ley en el que se declaraba la obligatoriedad de la enseñanza de la educación física en las escuelas primarias de todo el país. Senadores y diputados, reunidos en Asamblea General el 27 de noviembre de 2007, confirmaron su aprobación a lo que el proyecto de ley proponía en diciembre de 2006³.

El debate parlamentario en torno al tema tuvo como referencia algunos documentos fundamentales, entre los cuales destaca el informe de la Comisión de Educación y Cultura del Parlamento, en el que se recomendaba a los señores representantes aprobar el proyecto de ley, retomando los aspectos centrales de la exposición de motivos que hacía el Poder Ejecutivo al respecto.

En el país, el campo de la educación resguarda muy celosamente la figura mítica de José Pedro Varela (1845-1879), el reformador de la escuela uruguaya, y pareciera que todo debate educativo en el que se quiera mostrar aquello que se pretende indiscutible remite, tarde o temprano, al discurso pedagógico vareliano. La cuestión de la educación del cuerpo no es la excepción. Pero lo particular de esta referencia no está en que se cite a Varela para mostrar los antecedentes de una preocupación pedagógica, sino en la ambigüedad del lugar al que se destina la cita: los enunciados varelianos se filtran más o menos indistintamente entre los fundamentos por los que hoy sería necesaria la educación física obligatoria. Esto podría entenderse como la parte menos refinada del neohigienismo actual⁴.

² La Ley General de Educación n.º 18.437 fue aprobada por el Parlamento uruguayo en diciembre de 2008. Disponible en: www.parlamento.gub.uy/leyes/TextoLey.asp?Ley=18437&Anchor, [consulta mayo de 2013]. Esta ley sustituye a la n.º 15.739, Ley de Emergencia de la Enseñanza, vigente desde la reapertura democrática en 1985, luego de la dictadura cívico-militar que gobernó Uruguay entre 1973 y 1985.

³ La Ley n.º 18.213 promueve la obligatoriedad de la enseñanza de la educación física escolar y comenzó a implementarse desde 2009.

⁴ Me refiero específicamente al conjunto de acciones emprendidas desde el Estado centradas en el gobierno del cuerpo que actualizan la centralidad de la salud individual y de la población en una serie indisoluble que reúne la moral individual, los problemas sociales, la salud y la actividad física. En este sentido, una serie de acciones estatales pueden estar indicando una pauta neohigienista: el 1.º de marzo de 2006 comienza a regir un decreto presidencial que prohíbe fumar en espacios públicos cerrados. En

En este sentido, en los fundamentos del proyecto de ley del Ejecutivo se propone explícitamente tomar el legado vareliano:

En la Memoria Anual de 1876 José P. Varela, como Director de Instrucción Pública, refiriéndose a la gimnasia escolar, insiste en que: «Tal vez ninguna materia ha sido más descuidada hasta ahora y pocas que tengan mayor importancia». A continuación, afirma que la «[...] necesidad de introducir [la gimnasia de salón] en la escuela es tan sentida, tan urgente, tan vital, que solo un lamentable desconocimiento de las más imperiosas exigencias de la naturaleza física ha podido hacer lugar hasta ahora que se obligase a nuestros niños a permanecer durante largas horas inmóviles, sometidos a un activo trabajo mental, y sin que el ejercicio físico alternado activara igualmente las fuerzas y los órganos del cuerpo». En este sentido, y tomando el legado vareliano, se puede aseverar [...] que: «El desarrollo integral de los niños [hace] que la Educación Física [sea] una materia más del currículum escolar, ya que además de mejorar la salud y el crecimiento de los niños, se transforma en una herramienta que potencia el aprendizaje» (Cámara de Representantes, repartido n.º 888, diciembre de 2006).

En la perspectiva asumida en los fundamentos del proyecto de ley aparecen algunas claves que es preciso destacar, las que junto al legado vareliano constituyen una serie de características atribuidas consecuentemente a la educación física (e incluso a la educación en su conjunto): el carácter instrumental, la utilidad social y su cualidad de agente de «perfeccionamiento físico, moral y social». La reactivación higienista se sirve de las claves mencionadas. Citemos nuevamente los fundamentos del proyecto de ley:

110

El Poder Ejecutivo no desconoce, muy por el contrario, es un firme defensor de la autonomía de la enseñanza por cuanto está regida por un ente autónomo entre cuyas responsabilidades está la de fijar las áreas y contenidos de la enseñanza en sus distintos niveles, de acuerdo a lo establecido en el artículo 202 de la Constitución. Sin embargo, la Carta Magna también dictamina que es responsabilidad inexcusable del Estado el perfeccionamiento físico, moral y social, cuando indica, en su artículo 44 que: «El Estado legislará en todas las cuestiones relacionadas con la salud e higiene públicas, procurando el perfeccionamiento físico, moral y social de todos los habitantes del país [...]. El Estado proporcionará gratuitamente los medios de prevención y de asistencia tan solo a los indigentes o carentes de recursos suficientes». Como es reconocido, tanto la salud como el perfeccionamiento físico, moral y social pasan por una adecuada formación corporal, responsabilidad intransferible de la Educación Física en la escuela pública. Asimismo, el constituyente ha determinado que la gratuidad de la enseñanza oficial de la educación física es de utilidad social, como lo instaura su artículo 71: «Declárese de utilidad social la gratuidad

noviembre de 2006 se inaugura la Primera Academia de Boxeo en el marco del programa multidisciplinario «*Knock Out* a las drogas», organizado por la Presidencia de la República Oriental del Uruguay y el Ministerio de Turismo y Deporte, promovido por la Junta Nacional de Drogas y la Federación Uruguaya de Boxeo. Sobre antecedentes higienistas en Uruguay, cf. Barrán (1994 y 1995) y Rodríguez Giménez (2001, 2007 y 2008).

de la enseñanza oficial primaria, media, superior, industrial y artística y de la educación física [...]» (Cámara de Representantes, repartido n.º 888, diciembre de 2006).

Quienes redactan estos fundamentos han entendido claramente que la educación física escolar, como parte de las políticas públicas, del gobierno de la educación, del gobierno de la población y del cuerpo es, sobre todo, una cuestión de «salud e higiene públicas», y han comprendido también que la educación del cuerpo hace al perfeccionamiento físico, moral y social, tal y como lo indicaba Varela a fines del siglo XIX: «La moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo».

Es una cuestión de Estado: gobernar el cuerpo de los niños, ejercitarlos, mantenerlos sanos, forjar su voluntad, obligarlos a la actividad física es una preocupación manifiesta por parte del Poder Ejecutivo y de senadores y diputados de distintos partidos políticos. Como se afirma en el informe de la Comisión de Educación y Cultura, la «propuesta apunta principalmente al término de la “integralidad” del sujeto, en la que *ningún aspecto del ser humano quede librado al azar*» (Cámara de Representantes, repartido n.º 888, Anexo I, diciembre de 2006)⁵. Si la mente será educada intelectualmente, el cuerpo también será educado y gobernado, para que nada quede librado al azar y todo pueda ser debidamente controlado. La visión típica de la educación y la enseñanza como instancia de gobierno total de los individuos se despliega sobre ese resto que la enseñanza primaria tenía relegado: el cuerpo. Por otra parte, cabría incluso preguntarse para qué la necesidad de la educación física, si el discurso así enunciado parece remitir no más que a la necesidad de una tecnología, de un activar organismos, aun cuando se alegue el carácter cultural de dicha actividad (aunque la evidencia oculte la configuración epistémica del discurso). Sin embargo, ambiciosos propósitos se prestan a la educación física: la Comisión de Educación cita a dos autoras para reafirmar la importancia de la «pedagogía de las acciones motrices» (porque su base es el movimiento) y la centralidad de la «conducta motriz» a la hora de promover ciertas actitudes y valores:

Alicia Nóbile y Gabriela Fedi, señalan al respecto: «Los niños (construyendo estas habilidades) pueden aprender a negociar, acordar, respetar y modificar las reglas que posibilitan la igualdad de oportunidades para todos. Contribuyen a una verdadera escuela de democracia, de convivencia y de participación, de cooperación y de solidaridad, de integración social y pertenencia grupal. A través de ellos pueden aprender a valorar la libertad y la justicia, a tolerar el éxito y la frustración, a reconocer y respetar las posibilidades y límites propios y ajenos, a afirmar la vida, la paz y el bien común por sobre las tendencias destructivas, la enfermedad y las

⁵ La cursiva me corresponde.

dependencias psicofísicas» (Cámara de Representantes, repartido n.º 888, Anexo I, septiembre de 2007)⁶.

Después de estos fundamentos, no se comprende cómo los legisladores, además de la obligatoriedad de la educación física escolar, no promovieron la exclusividad de la misma, ya que esta parece comprender la totalidad de los aspectos educativos. Un cierto carácter megalómano no deja de estar presente en la discursividad de la educación física.

Con el mismo tenor declarativo, un diputado afirmaba lo siguiente:

Todos tenemos muy claro que la educación física no solo cumple una tarea esencial en la formación física de la gente, incluyendo a los muchachos y los niños, sino que además enseña disciplina, a administrar la victoria y la derrota, a controlar el propio físico, a conocer el resultado del esfuerzo, etcétera, elementos que hacen de la educación un entrenamiento para la vida y que no solo tienen que ver con la formación para la futura academia (diputado A. Scavarelli, 56.ª sesión ordinaria de la Cámara de Representantes, 9 de octubre de 2007)⁷.

Señalemos ahora, específicamente, el carácter instrumental y utilitario en la visión que fundamenta la obligatoriedad de la educación física escolar. No se trata solo de educación en valores, pues según la Comisión referente:

112

La práctica de la educación física puede facilitar además el aprendizaje de estas otras disciplinas [matemática, historia, idioma español], porque se pueden trabajar conceptos manejados en otras materias pero desde otra óptica, por ejemplo trabajar geometría conformando con cuerdas triángulos, cuadrados, rectángulos, atravesándolos con saltos, manejando los espacios, adentro, afuera y contornos (Cámara de Representantes, repartido n.º 888, Anexo I, septiembre de 2007).

También se espera que la educación física afecte el uso que los escolares hacen de su tiempo libre:

La incidencia que estas prácticas pueden tener en la utilización por parte de los niños, niñas y adolescentes de su tiempo libre, con el fin de generar una cultura del movimiento que sirva de base para que el sujeto se desenvuelva sin dificultades de coordinación a la hora de enfrentarse ante cualquier tarea o situación, ya sea en un juego, una situación de riesgo o

⁶ Según consta en el Anexo I al repartido n.º 888 (Informe de la Comisión de Educación y Cultura al Parlamento), la referencia corresponde al libro de Alicia Nóbile y Gabriela Fedi (2004). *La educación física en la escuela primaria*. México: Edilar.

⁷ Alberto Scavarelli Escobar, Representante Nacional por el Partido Colorado, es doctor en Derecho y Ciencias Sociales. Entre otras actividades, fue Presidente de la Junta Nacional de Drogas (1994-2000) e integró la Comisión Interpartidaria de Seguridad Pública.

situaciones a la hora de realizar un deporte (Cámara de Representantes, repartido n.º 888, Anexo I, septiembre de 2007).

La higiene no es solo del cuerpo, en última instancia es social y cultural, incluso económica y política. Por esta razón ha sido importante invertir la afirmación de que en la escuela el cuerpo no tiene lugar, para poder decir que el centro de la escuela es, en cierto sentido, el cuerpo. Él es el punto en el que se cruzan todas las líneas de la gubernamentalidad.

2. EDUCACIÓN FÍSICA, ACTIVIDAD FÍSICA

El par educación física y actividad física no siempre es claro en sus relaciones. Para los que se implican en la posición de educador, la expresión «actividad física», en general, no solo no es sinónimo de educación física, sino que es una reducción de esta. Sin embargo, el tramo del debate parlamentario analizado no acusa diferencias, sino que se habla indistintamente de una y otra. En la sesión de la Cámara de Representantes del 9 de octubre de 2007, en la que se discutió el proyecto de ley sobre la obligatoriedad de la educación física en las escuelas primarias, el miembro informante de la Comisión de Educación y Cultura⁸ agregó una serie de datos al informe que originalmente había elaborado dicha comisión, indicando que era de esperar que el proyecto tuviera un impacto a nivel del sedentarismo en la población uruguaya. El pasaje al lenguaje de la actividad física se da sin explicitar ninguna ruptura conceptual, como si fuera todo continuidad:

Por otra parte, y en sentido más general, podemos intuir la importancia que este proyecto tiene en la promoción de la educación física, en particular en cuanto a revertir las tasas de sedentarismo de los uruguayos. Según la encuesta nacional sobre hábitos deportivos y actividad física de la encuesta continua de hogares de 2005, se toma la actividad física como un concepto amplio, basado en el ejercicio físico sistemático, que contempla acciones motrices que buscan desarrollar las capacidades aeróbicas, el control de la composición corporal y el fortalecimiento de los diversos grupos musculares. El sujeto controla y dirige todas las actividades de acuerdo con sus posibilidades e intereses. A partir de esta definición, se llega a la conclusión de que el 60,3% de los uruguayos son sedentarios. Este dato resulta de sumo interés al saber de la vinculación que la actividad física tiene con la salud y con la prevención de enfermedades (diputado P. Álvarez López, 56.ª sesión ordinaria de la Cámara de Representantes, 9 de octubre 2007).

⁸ El miembro informante es el diputado del Frente Amplio, Pablo Álvarez López.

El sedentarismo aparece como uno de los males sociales que se puede combatir a través de la actividad física: la educación física escolar vendría a jugar un papel fundamental en tanto instancia moralizante referida a las prácticas corporales⁹. Por otra parte, el miembro informante vincula directamente actividad física y salud como un par que revertiría otro par: sedentarismo-enfermedad:

Creo que nuestra acción en este momento tiende a promover el acercamiento de los jóvenes a la *actividad física* en forma temprana. Pretendemos indicar la importancia que para nosotros tiene la universalización de la *actividad física* en la escuela, para revertir su actual baja valoración social, por cuanto ella hace a la concepción integral de los hombres y mujeres y por su valor preventivo de múltiples enfermedades (diputado P. Álvarez López, 56.ª sesión ordinaria de la Cámara de Representantes, 9 de octubre de 2007)¹⁰.

Y si de nociones naturalizadas respecto del campo de la educación física se trata, un diputado preocupado por la infraestructura de los locales escolares se pregunta:

¿O la educación física y la ducha no están ligadas? ¿O vamos a dar Educación Física sin señalar que, al final del ejercicio, uno se debe duchar, porque es parte inseparable de la tarea de educar, enseñar que al hacer recreación o educación física un joven, adolescente necesariamente debe terminar en la ducha? (diputado José Carlos Cardoso, 56.ª sesión ordinaria de la Cámara de Representantes, 9 de octubre 2007)¹¹.

114

3. LA FORMACIÓN CORPORAL

El proyecto de ley enviado por el Poder Ejecutivo al Parlamento introduce entre sus fundamentos otra categoría no menos compleja para la historia del campo de la educación del cuerpo: la formación corporal.

Dice el Ejecutivo:

Como se es reconocido, tanto la salud como el perfeccionamiento físico, moral y social pasan por una adecuada formación corporal, responsabilidad

⁹ Este aspecto obliga a pensar en la relación entre sedentarismo, actividad física, gobierno del cuerpo y estilos de vida activa. Sin ser un objeto específico, de todos modos he consultado Fraga (2006) para ampliar la comprensión del fenómeno en la actualidad.

¹⁰ La cursiva me corresponde.

¹¹ Diputado por el Partido Nacional.

intransferible de la Educación Física en la escuela pública (Cámara de Representantes, repartido n.º 888, diciembre de 2006)¹².

La mención es bastante breve, por lo que cualquier hipótesis debe ser enunciada con cuidado. Sin embargo, si ponemos a funcionar la expresión «formación corporal» en el conjunto discursivo que se está analizando, podemos atribuir al menos un sentido: formar el cuerpo es igual a dominar la naturaleza. Si esta formación se emparenta, como muy a menudo sucede, con la apelación al deporte y su potencial pedagógico, este sentido del que hablamos se reafirma¹³. Esta es la tarea atribuida a la educación física. La educación moderna, que incluye el proceso de racionalización del cuerpo, tiene como correlato su reificación, su transformación en objeto manipulable y programable (FERNÁNDEZ VAZ, 2004, p. 29)¹⁴. La pregunta que se impone es a qué remite una «adecuada formación corporal», ¿adecuada a qué? Por otra parte, la formación superior pública en el campo de la educación física en Uruguay¹⁵ no ha problematizado mínimamente esta cuestión. La expresión «formación corporal» ha sido muy utilizada hasta hace pocos años en educación física y pertenece al momento en el que todavía predominaba la visión anátomo-fisiológica del cuerpo¹⁶. Si bien la problematización contemporánea del cuerpo ha permitido un descentramiento de este punto de vista, poniendo de relieve las dimensiones social, cultural y política de su materialidad, no ha sucedido lo mismo con otras categorías que han pertenecido al núcleo duro del campo de la educación física en su versión higienista. En un trabajo reciente que ha iniciado una exploración en este sentido respecto de la formación corporal en el profesorado / licenciatura en Educación Física del ISEF, se muestra el predominio de la deportivización del cuerpo, es decir, la formación corporal orientada por el modelo deportivo de prácticas corporales¹⁷. El propósito de este trabajo no es profundizar en este aspecto, sino apenas señalar un problema e indicar una de las tantas contradicciones que constituyen al campo de la educación del cuerpo. Gobernantes, educadores en general, profesores de Educación Física, docentes de formación superior: todos concurren, en términos de Bourdieu, en la disputa por la definición legítima de un capital legítimo que constituye, a su vez, el objeto de la disputa. En este aspecto se puede afirmar, siguiendo a Bourdieu (2000,

¹² Para un análisis sobre los problemas de legalidad y legitimidad de la educación física en Uruguay, cf. Torrón, Rodríguez y Ruegger (2010) y el trabajo de Dogliotti (2011).

¹³ Sobre la idea de formación corporal y su relación con el deporte, se ha consultado Fernández Vaz (2004).

¹⁴ Sobre este aspecto he desarrollado anteriormente algunas ideas, cf. Rodríguez Giménez (2006).

¹⁵ Me refiero al ISEF de la UdelaR.

¹⁶ Sobre este aspecto, resta por investigar la influencia del pensamiento de Alberto Langlade en las particularidades del campo de la educación física en Uruguay.

¹⁷ Cf. la indagación de Giannina Silva (2008) realizada en el marco de la línea de investigación «Cuerpo y pedagogía» del Departamento de Investigación del ISEF.

p. 78) que «los conflictos epistemológicos son siempre, inseparablemente, conflictos políticos». Respecto de la obligatoriedad de la educación física en la escuela primaria, podemos decir que los conflictos políticos que despliega lo hace ocultando siempre los conflictos epistemológicos que supone.

4. CONSIDERACIONES FINALES

En este artículo se ha recorrido parte del debate político-pedagógico en torno a la obligatoriedad de la educación física en la escuela primaria. La discusión aquí presentada no se pretende agotada. Por ejemplo, se ha excluido la consideración del nuevo programa oficial de educación física escolar elaborado en 2008.

Los documentos aquí escogidos muestran el escaso movimiento epistémico a la hora de fundamentar la educación del cuerpo en la escuela. La ambigüedad con la que se cita a Varela, el énfasis en la higiene, la apelación a la actividad física y el deporte como soporte y vehículo de la moralidad, dan cuenta de ello. Mientras tanto, en el ámbito de la formación de personal especializado (ISEF) se han mostrado algunos movimientos en este sentido, pero todavía no se han capitalizado los debates en términos de políticas educativas públicas. El Poder Ejecutivo impulsó el cumplimiento de una reivindicación histórica de los profesores de la asignatura. Sin embargo, mientras se hace realidad el proceso de universalización de la educación física escolar, comienza a sentirse cierto impacto por la presencia de profesores de Educación Física en todas las escuelas del país, en tanto que el debate sobre las implicancias de la educación del cuerpo sigue pendiente. Indicando solamente un desfase, podemos señalar el que tiene lugar entre la educación del cuerpo en la escuela y la interpelación cotidiana a la que se somete al cuerpo, a partir de la difusión de una serie de indicaciones neohigienistas reguladas por las empresas cuyos productos están destinados al cuidado del cuerpo: ¿de qué cultura física o cultura corporal se trata?

116

BIBLIOGRAFÍA

- BARRÁN, J. P. (1994). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 1: *La cultura «bárbara»*. Tomo 2: *El disciplinamiento*. Montevideo: Banda Oriental.
- (1995). *Medicina y sociedad en el Uruguay del novecientos*. Tomo 3: *La invención del cuerpo*. Montevideo: Banda Oriental.
- BOURDIEU, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- DOGLIOTTI, P. (2011). «Aportes, desafíos y tensiones a partir de la universalización de la educación física escolar». Ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación y III Jornadas

de Extensión en FHCE. Disponible en: www.fhuce.edu.uy/jornada/2011/ponencias%20jornadas%202011/gt%2021/ponencia%20gt%2021%20dogliotti.pdf.

- FERNANDEZ VAZ, A. (2004). «Corporalidade e formação na obra de Theodor W. Adorno: questões para a reflexão crítica e para as práticas corporais». *Perspectiva*, vol. 22, n.º Especial, pp. 21-49.
- FOUCAULT, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FRAGA, A. B. (2006). *Exercício da informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa*. Campinas: Autores Associados.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2001). «El cuerpo en la escena del Uruguay del '900», en A. AISENSTEIN y OTROS (comps.), *Estudios sobre deporte*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- (2006). «Pedagogías del cuerpo: la educación física o el cuerpo que se reifica en la escuela», en A. AISENSTEIN (comp.), *Cuerpo y cultura. Prácticas corporales y diversidad*, pp. 115-124. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- (2007). «Un Estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo: el sistema educativo uruguayo», en Z. PEDRAZA GÓMEZ, *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*, pp. 43-68. Bogotá: Uniandes / FCS.
- (2008). «La moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo», en P. SCHARAGRODSKY (comp.), *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*, pp. 75-86. Buenos Aires: Prometeo.
- SILVA, G. (2008). «La formación corporal en el ISEF. Una mirada al Diseño Curricular plan 1992». Actas del XII Encuentro Nacional VII Internacional de Investigadores en Educación Física. Montevideo, ISEF/UdelaR. Disponible en: www.isef.edu.uy. [acceso: 10 de septiembre de 2012].
- TORRÓN, A., RODRÍGUEZ, C. y RUEGGER, C. (2010). «Política, escuela y cuerpo: reflexiones entre la legalización y la legitimación de la educación física escolar». *Páginas de Educación*, vol. 3, pp. 117-133.

Recursos web

- Cámara de Representantes. repartido n.º 888. Proyecto de ley de obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria. Disponible en: <http://200.40.229.134/repartidos/Accessorepartidos.asp?Url=repartidos/camara/d2007090888-01.htm>, [consulta mayo de 2013].
- Diario de sesiones de la Asamblea General. Segundo período ordinario de la XLVI legislatura. 1.ª sesión ordinaria. Disponible en: <http://200.40.229.134/sesiones/AccessoSesiones.asp?Url=sesiones/diarios/asamblea/html/20060301a0001.htm>, [consulta mayo de 2013].
- Diario de sesiones de la Cámara de Representantes. 56.ª Sesión ordinaria. 9 de octubre de 2007. Disponible en: <http://200.40.229.134/sesiones/AccessoSesiones.asp?Url=sesiones/diarios/camara/html/20071009d0056.htm>, [consulta mayo de 2013].
- Presidencia de la República. Mensajes y Proyectos de Ley. MEC. «Se declara obligatoria la enseñanza de la educación física en las escuelas primarias de todo el país». Disponible en: [www.presidencia.gub.uy/ Web/proyectos/2006/12/EC510_15_09_2006_00001.PDF](http://www.presidencia.gub.uy/Web/proyectos/2006/12/EC510_15_09_2006_00001.PDF), [consulta mayo de 2013].

FOTOETNOGRAFÍA EDUCATIVA: UNA RUTA PARA COMPRENDER LA CULTURA CORPORAL ESCOLARIZADA¹

William Moreno Gómez*

Tenemos que mirar con ojos de ave nocturna.

Jean Améry

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel.

Paulo Freire

SÍNTESIS: Las imágenes icónicas y los ambientes educativos observados desde la antropología y la estética cotidiana educativa presentan un amplio campo cultural, semántico y sensible que permite aproximaciones comprensivas a la cultura educativa y escolar. La fotografía, a partir de su desarrollo tecnológico y su transformación en herramienta masiva, se consolida como fuente de información visual y de indagación perceptual de gran utilidad para la investigación etnográfica educativa. En el presente artículo, el autor, a partir de una experiencia de investigación realizada con este medio (MORENO 2005, 2007, 2009a, 2009b, 2010; Moreno y otros 2012), presenta una perspectiva metodológica sobre las posibilidades que ofrecen la fuente fotográfica y la investigación fotoetnográfica para el amplio campo de la educación corporal, en este caso para la descripción y comprensión del proceso de intervención pedagógica de lo corporal.

Palabras clave: etnografía; fotoetnografía; educación; educación corporal; cultura corporal.

FOTO ETNOGRAFIA EDUCATIVA: UMA ROTA PARA COMPREENDER A CULTURA CORPORAL ESCOLARIZADA²

SÍNTESE: As imagens icônicas e os ambientes educacionais observados a partir da antropologia e da estética cotidiana educativa apresentam um

¹ El presente texto está asociado a la tesis doctoral que lleva adelante el autor en la Universidad de Valencia en el marco del programa Crisis de Identidad del Pensamiento y la Práctica Educativa

* Profesor de Educación Física en la Universidad de Antioquia, Colombia, donde coordina el grupo de investigación Prácticas corporales, sociedad, educación-currículo (PES).

² O texto está associado à tese doutoral que está escrevendo o autor na Universidade de Valência no âmbito do programa Crise de Identidade do Pensamento e da Prática Educativa.

amplo campo cultural, semântico e sensível que permite aproximações compreensivas da cultura educativa e escolar. A fotografia, a partir de seu desenvolvimento tecnológico e sua transformação em ferramenta massiva, consolida-se como fonte de informação visual e de indagação perceptual de grande utilidade para a pesquisa etnográfica educativa. No presente artigo, o autor, a partir de uma experiência de pesquisa realizada com este meio (MORENO 2005, 2007, 2009a, 2009b, 2010; Moreno e outros 2012), apresenta uma perspectiva metodológica sobre as possibilidades que oferecem a fonte fotográfica e a pesquisa foto etnográfica para o amplo campo da educação corporal, neste caso para a descrição e a compreensão do processo de intervenção pedagógica do corporal.

Palavras-chave: etnografia; foto etnografia; educação; educação corporal; cultura corporal.

EDUCATIONAL PHOTO-ETHNOGRAPHY: A PATH TO UNDERSTAND THE CULTURE SCHOOL BODY³

ABSTRACT: The iconic images and the educational environments observed from a daily anthropology and aesthetics show a broad educational culture, semantic and sensitive field that allows comprehensive approaches to education and school culture. The photography, from its technological development and its transformation into massive tool, is consolidated as a source of visual information and perceptual inquiry of great utility for ethnographic research education. In this article, the author, from a research experience carried out with this medium (Moreno 2005, 2007, 2009a, 2009b, 2010, 2012), presents a methodological perspective on the possibilities offered by the photo source and photo-ethnographic research for the broad field of physical education, in this case for the description and understanding of the process of intervention of the pedagogical body.

Keywords: ethnography; photo-ethnography; education; physical education; body culture.

1. INTRODUCCIÓN

El encuentro entre antropología y educación cuenta ya con una amplia tradición y en este texto, precisamente, se promueve un diálogo entre antropología y educación corporal. Respecto a la primera relación, Hassen (2010) resalta la importancia que los estudios antropológicos han tenido para el entendimiento de las formas educacionales en las diferentes culturas. Para esta autora, educación, proceso educativo y cultura son aspectos que poseen una íntima relación, y su influencia ha sido mutua. Además de presentarse un efecto en doble vía, la relación entre ambas disciplinas ha impulsado

³ The text is associated with the doctoral thesis that carries forward the author at the University of Valencia in the framework of the Program Identity Crisis of Thought and Educational Practice.

tanto la concreción de un campo de investigación como la disposición de un accionar metodológico diferenciable.

Ahora, específicamente en conexión con nuestro interés investigador (educación corporal), podemos dimensionar el modo en que la antropología facilita –en los contextos de la investigación situada del campo– herramientas concretas que nos permiten pensar la cultura corporal, las prácticas sociales, la cultura escolar, el capital simbólico y corporal, profundizando en las lógicas y sentidos de la intervención pedagógica de lo corporal (IPC) en el sentido de las prácticas corporales como expresiones que hablan de la vivencia, la experiencia, los sistemas de creencias, valores y deseos de los investigados y los investigadores.

Presento a continuación una serie de interrogantes que, en su despliegue orientador, pueden señalar el valor metodológico de la fotoetnografía como herramienta de alto significado para aquella investigación que se interesa por el vasto campo de la intervención pedagógica de lo corporal. Preguntémonos: ¿en qué consiste la etnografía, específicamente la etnografía aplicada al campo educativo-escolar? ¿Qué sentido y alcance tiene la fotografía en los contextos de la investigación etnográfica y, en general, para la investigación educativa? ¿Cuáles son las condiciones del encuentro entre fotoetnografía y análisis estético? ¿Qué es la fotoetnografía y qué valor posee para el desarrollo de la investigación en el campo de la educación corporal? Veamos:

Una superficie textual expone al sujeto como territorio de indagación, es una unidad de análisis que narra o desarrolla una historia, ofreciendo indicios, fragmentos de memoria, significaciones y conexiones que es posible recuperar mediante procesos de exploración subjetiva (ROLAND BARTHES, 1995).

Obturación etnográfica en la escuela



2. DE LA ETNOGRAFÍA Y SU RELACIÓN CON LO EDUCATIVO

Desde los años setenta del siglo XX en los países anglosajones se consolida una tradición investigadora etnográfica educativa, y en las dos décadas siguientes se experimentará una presencia vital de los estudios etnográficos en educación. En este sentido, Rockwell (1980, 1986) subraya que el término *etnografía* proviene de la antropología. Se trata de un concepto que representa una práctica utilizada por la sociología desde su tradición cualitativa y crítica; práctica, adoptada por la investigación educativa latinoamericana, que deriva del interaccionismo simbólico, la fenomenología y el materialismo.

Desde esta perspectiva, el etnógrafo, inmerso en la cotidianidad de los investigados, cuidadosa y prudentemente registra, documenta, describe y comprende la vivencia cultural del sujeto y la comunidad, como paso previo y necesario para configurar un relato etnográfico de carácter comprensivo o interpretativo; relato que constituye un atrevimiento narrativo informado sobre la cultura o la microcultura estudiada.

La etnografía parte del conocimiento del mundo tal como lo conocen y experimentan los sujetos cotidianamente. Como veremos más adelante, la etnografía enfocada en la educación se abre y expande como opción paradigmática que permite adentrarse con juicio en los imponderables de la escuela (enseñanza, horizonte cultural educativo, experiencias microculturales, experiencia curricular, etc.). Para nuestro interés específico, se constituye en una ruta de alto potencial informativo que permite profundizar en la problemática de la cultura corporal escolar.

En el espacio de la escolarización convergen diversas culturas que comportan pluralidad de cosmovisiones⁴ y la narrativa etnográfica se interesa por los distintos puntos de vista y perspectivas de realidad que posee cada una de ellas. La etnografía permite una aproximación a las culturas situadas (escolar, deportiva, carcelaria, profesoral, de emigración, laboral, homosexual, negra, etc.). Descripciones, documentaciones y comprensiones de la cultura escolar y corporal, encubiertas por el utilitarismo y el racionalismo economicista escolar, demandan de una investigación microetnográfica que problematice y comprenda, trazando una ruta que permita aproximaciones sensibles al drama del cuerpo escolarizado.

⁴ Sobre el asunto de lo «etno» en la educación corporal, el autor coordinó un monográfico para la revista *Agora para la Educación Física*, n.º 12, en el que se profundizan elementos sobre la cuestión de la educación del cuerpo en los contextos de las particularidades locales y regionales.

Favorecidos por investigadores sociales, encontramos en el pasado cercano abordajes de alto significado para esta cuestión, materializados, entre otros, en los trabajos de Margaret Mead (DILLON, 2001), Pierre Bourdieu, Philip Jackson, Paul Willis, Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren, Orlando Fals Borda, Paulo Freire y Araceli De Tezanos, intelectuales que desde la nueva sociología, la pedagogía crítica o la etnografía abren camino a esta opción metodológica de investigación educativa.

Recogiendo el análisis comprensivo que hace Rockwell (1980, 1984, 2009), diríamos que la etnografía da cuenta de una investigación de campo que se encamina a la producción de un relato etnográfico (a la manera clásica), hacia una monografía documental, descriptiva y comprensiva. La etnografía que nos interesa levanta conocimientos sobre realidades histórico-sociales y culturales situadas, que sirvan de base para la comprensión de los sentidos que toma la intervención pedagógica de lo corporal.

3. LA RESIGNIFICACIÓN DE LA ETNOGRAFÍA A PARTIR DE LOS INTERESES DE LA INVESTIGACIÓN CULTURAL

El desarrollo de un interés investigador concentrado en aspectos relacionados con cuestiones como la identidad y la intersubjetividad presenta, según Da Silva (2009), una cierta fractura en el campo de la teoría social crítica que no debemos ignorar. Una postura frente a la educación –en este caso frente a las condiciones de producción y reproducción de la intervención pedagógica de lo corporal– no puede reducirse ya a los intereses de clase social, pues emergen con fuerza otros intereses (intersubjetivos) que atraviesan la escuela demandando, para su comprensión, posicionamientos de investigación narrativos que permitan aproximaciones densas a las microculturas situadas. Allí, la etnografía –y específicamente el trabajo fotoetnográfico– pueden desempeñar un rol importante.

En esta aproximación, sin abandonar la lectura de clase, se fraguan otras disposiciones de poder que ganan atención en la investigación educativa-escolar (generación, género, etnia). El discurso o la discursividad, el texto o la textualidad permiten una profundización analítica; se abre la superficie de análisis para el etnógrafo.

CUADRO 1

Desplazamientos referenciales para abordar la investigación etnocorporal

TEORÍA CRÍTICA (giro socio-económico)	TEORÍA POSCRÍTICA (giro textual)
←	→
Poder desde la propiedad, corporativo (escuela como aparato del Estado, cuerpo y dominación).	Aproximación basada en las formas y contenidos discursivos de la enunciación curricular (discurso educativo y sujetación).
Análisis desde la teoría política (economía política).	Análisis desde la economía corporal (economía del cuerpo).
Análisis materialista.	Análisis textual.
Currículo y relaciones sociales de poder (infraestructura / superestructura). Reproducción cultural, social y currículo. Currículo, reproducción de las clases y transmisión ideológica.	Currículo e intersubjetividad (relaciones microsociales).
El currículo como construcción e inversión social de clase.	El currículo expresa las condiciones del poder en lo microsocioal.
Análisis materialista (ideología).	Análisis textual (intersubjetividad).
Determinación económica.	Referencialidad textual y discursiva.
Marxismo.	Posestructuralismo y posmodernismo.
Clase social (dominación de clase).	Género, clase, raza, etnia, generación, sexualidad.
Identidad de clase. Eje: política estatal, partidista, gremial.	Identidad cultural y social. Eje: micropolítica, análisis del discurso, multiformidad, multiculturalismo, movimientos sociales, redes, feminismo, etc.
El yo libre y autónomo desde los procesos de liberación social. Papel alienador del currículo (liberación, emancipación).	Papel formativo o con-formativo del currículo. La subjetividad es social e individualizada (autonomía, emancipación).

Fuente: Moreno (2013) desde la perspectiva de Da Silva (2001).

4. LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Se requiere una disposición del investigador en el cotidiano situado del investigado (nativo). Esta actitud puede favorecer el conocimiento del otro en cuanto a profundidad y realidad circundante. La vida cotidiana, en este caso la escolar, necesita ser observada desde dentro para poder efectuar una aproximación a los imponderables, circunstancias y experiencias vividas por parte de los integrantes de la cultura estudiada (cultura corporal escolarizada), observación que se efectúa in situ para facilitar la formación de impresiones directas. Los registros en diarios de campo, los fotográficos y videográficos, la concreción de ilustraciones en el lugar (dibujos, mapas, disposiciones corporales y materiales, espaciales y temporales), favorecen una percepción de alcance mediada por procesos de pensamientos preactivos, activos y posactivos, también llamados pensamientos reflexivos (antes, en o

después del trabajo de campo), que favorecen el desarrollo de la etnografía. Los aditamentos corporales, la parafernalia de la indumentaria, las posturas, las danzas, las prácticas corporales lúdicas, laborales, religiosas, cívicas y culinarias, las rutinas festivas, los cuidados, las técnicas corporales y las formas jugadas, entre otras, dan cuenta de los imponderables de la cotidianidad del nativo y de la cultura nativa, ya sea como etnia rural o urbana, como microcultura escolar o juvenil.

Se trata de las prácticas, usos, técnicas, hábitos y, sobre todo, voces y acciones de los propios investigados que dan cuenta de las formas y sentidos de las interacciones entre los sujetos, y entre estos y las cosas. El etnógrafo se interesa por un registro minucioso y «espontáneo» de este conjunto de disposiciones culturales de los nativos, y para ello requiere una inserción juiciosa, prudente y consentida que permita la constitución posterior de un relato etnográfico en donde, para esta perspectiva de la investigación etnográfica, viene a primar la experiencia y la voz del investigado.

5. LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA Y SUS PRETENSIONES

La etnografía se convierte en un paradigma de investigación adecuado para el trabajo de investigación educativa que se concentra en la percepción situada de los comportamientos sociales de los sujetos en «estado de educación». Los modelos educativos impuestos, consensuados, de resistencia o de consentimiento, hegemónicos o no hegemónicos, alternos, técnicos, críticos o poscríticos, culturalistas comprensivos o enciclopédicos, psicologistas o sociologistas, tienen pretensiones curriculares y pedagógicas –efectos formativos o (con)formativos– que pueden ser estudiadas a partir de la etnografía educativa.

Reconoce Berteley aquí, evocado por Jimeno (2000, p. 225), que uno de los grandes retos del etnógrafo educativo consiste en

[...] comprender; desde dentro y en situaciones específicas, las representaciones sociales –oficiales y no oficiales, escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión pública– que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada. Esto no implica encontrar una verdad, sino inscribir e interpretar las múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico para que permitan desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar.

El relato etnográfico educativo es un producto decantado de una triangulación posible entre tres tipos de categorías: las propias del etnógrafo situado en los contextos de la educación; las teóricas provenientes del acumulado histórico académico de investigación sobre el asunto a investigar, y las sociales obtenidas de los nativos, sus conceptualizaciones, percepciones y cosmovisiones, sus voces y representaciones. La experiencia investigadora etnográfica identifica otras formas de triangulación: la contrastación de fuentes (profesor, alumno y observador); la consideración de fuentes diversas (registros: del observador, de entrevistas y de grupos de discusión), y la consideración de diferentes rutas metodológicas para una misma fuente de análisis (abordajes cualitativos y cuantitativos).

6. EL SENTIDO Y EL ALCANCE DE LA FOTOGRAFÍA EN LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

La investigación cualitativa combina el uso de diversos enfoques y técnicas. La etnografía, valorada en tal contexto, se concentra en la observación sistemática y rigurosa, pero también recurre a las entrevistas, a las historias de vida y, en general, a las diversas herramientas de la investigación narrativa que puedan favorecer la configuración de un buen relato etnográfico⁵. Hay un interés etnográfico que intenta captar la mayor cantidad de información sobre los sujetos y los contextos de la investigación; así, los recursos fotográficos y videográficos cobran un valor significativo para el desarrollo de la etnografía educativa y escolar. La fotografía ha devenido en un medio privilegiado para recuperar la memoria visual en los procesos de investigación: al presionar el obturador capturamos el/al instante. Esta actividad, que ya realizan personas sin distinción de edad ni campo de acción (todos manipulan una cámara), se desplaza vigorosamente entre lo artístico, lo lúdico y lo académico.

El proceso de masificación social y educativa de la práctica fotográfica favorece hoy su reconfiguración como objeto privilegiado de la acción plurisectorial y pluridisciplinar, en tanto que desde las últimas décadas del siglo pasado se ha ido reconfigurando instrumentalmente como herramienta excepcional para apoyar los procesos de análisis social.

La imagen, según Cruder (2008, p. 21), se encuentra, en el orden de las representaciones icónicas, en la ilustración, el dibujo, la pintura y el grabado; y en el orden de las imágenes icónico-indiciales, en la fotografía.

⁵ Hablamos de recursos como el cine, la poesía, el etnodrama, la biografía, la autobiografía, la autoetnografía, el dibujo, la fotografía, las cartografías y las encuestas. Véanse Wall (2006) y Sparkes (2003).

Según él, esta deviene en símbolo para acceder a lo sagrado como consecuencia de ver en la imagen algo más que una simple presentación de la realidad; funciona bajo los imperativos de un régimen discursivo que le arrastra y le impone condiciones de significación, como una suerte de crisol de enunciación contextuada que contiene, para el caso que nos interesa, una enunciación del cuerpo en las condiciones que impone un determinado régimen histórico cultural y social. Así, en la fotografía que se usa en la fotoetnografía se abre la posibilidad de un «descongelamiento» que requiere del uso de los códigos de lectura de las ciencias sociales (LOBO, 2010). Casos como el de la sociología, pero también según veremos más adelante, los de una estética de lo cotidiano, evidencian que el potencial simbólico implícito en la fotografía es de vastas proporciones. Al trascender el código y los signos que contiene la fotografía y profundizar la búsqueda de sentido a través de la simbolización o de la significación de tales códigos, se descubren las relaciones sociales, de producción, de consumo, de poder, de saber, de usos, etc.; los juegos e interjuegos de poder que fluyen entre las culturas y microculturas (educativas, deportivas, lúdicas, religiosas, urbanas, etcétera). La fotografía, según Fischman (2006, p. 83), «no puede concebirse fuera de su marco referencial y su efectividad pragmática. En ese sentido una fotografía es una acción social y no solo la mera expresión de un logro técnico».

Hasta hace muy poco era prácticamente imposible pensar, por fuera de los campos del arte, de la física o de la mecánica, una tesis doctoral trabajada desde la fotografía, o la fotoetnografía, mientras que hoy se considera una forma privilegiada para establecer registros que sirvan de fuente documental investigadora e investigable. A pesar de las suspicacias intelectuales y académicas, las condiciones cambian; la foto es «una representación de la realidad», convirtiéndose por ello en una fuente de investigación potente. De Miguel y Ponce de León (1994) la consideran una herramienta imprescindible para el análisis social. La fotografía tiene, a la manera del ojo de Magritte⁶, la posibilidad de reflejar la cultura, pero no solo la del observado sino también la del que intenta dicha aproximación. Viendo la obra, Sloterdijk (2006, p. 6) descubre un enigma: los ojos no solo pueden ver sino que, además, son capaces de *ver al ver*, y esto les daría de por sí una cierta superioridad perceptual y cognitiva. El reflejo del ver coloca a quien presiona el botón de obturación en estado de enunciación; en el acto no solo descubre: el que dispara el obturador se descubre. La fotografía emerge como recurso narrativo, ya no como mera ilustración de los sucesos sociales, de los manuales y revistas y, además, aquí, como lo advierte Létourneau (2009), hay que tener en cuenta que no media directamente un interés por sus aspectos técnicos. Hassen (2010, p. 6) subraya que la imagen se usa con el objetivo de mostrar y problematizar, de visualizar conceptos, asuntos y hechos que se discuten,

⁶ Nos referimos a la obra de René Magritte titulada *El falso espejo* (1928).

que pueden estar cuestionándose, y esto puede provenir de una fotografía sin técnica. Desde esta perspectiva, es valorada en su relación con las ideas, con los problemas que se intentan proponer, dilucidar, documentar, describir y comprender. Actualmente, el desarrollo de las tecnologías permite congelar y sistematizar en el instante de la acción los ambientes, las instalaciones, las conductas, las posturas, las disposiciones corporales y las interacciones intercorporales.

Las fotografías para etnografiar pueden ser seleccionadas entre aquellas registradas con intenciones bien diferentes a la investigación; tal es el caso de las imágenes que integran un álbum familiar o escolar⁷, una revista histórica educativa, deportiva o de variedades, etc. Pero también pueden provenir de fotografías realizadas como registro de trabajo de campo en investigaciones, como es el caso de los registros fotográficos realizados por el etnógrafo en su trabajo de observador participante, que tienen por objeto aportar significados a los comportamientos y disposiciones de lo investigado. En esta línea, Boni y Moreschi (2007, p. 141) recuerdan que la fotografía se dispone como fuente de conocimiento que permite captar detalles empíricos de la vida cotidiana. Hay aspectos que, si bien en el momento del registro o de pulsar el obturador pueden escapar a la mirada, luego, durante un acto reflexivo frente a las imágenes, se visibilizan y entregan nuevos elementos para el análisis descriptivo y comprensivo. Las fotografías utilizadas en la fotoetnografía pueden ser obtenidas por el investigador intencionado, pero también por fotógrafos históricos de publicaciones de diverso orden (políticas, educativas, etc.) o por los propios investigados. Para este último caso, son realizadas desde la voluntad de un investigador que desea privilegiar la voz o «la representación nativa»⁸. Estrategias como la obturación por parte de los nativos pueden ayudar a contrarrestar las limitaciones que tiene la fotoetnografía clásica.

Es importante tener en cuenta que al fotografiar las interacciones políticas y sociales, las estructuras de poder, la inequidad, la pobreza, la explotación, el sexismo, el acoso, la exclusión o la manipulación, se entra en intervenciones que demandan de una disposición ética fotoetnográfica (ver DUSSEL y GUTIÉRREZ, 2006) que reclama ir más allá de los formalismos de los consentimientos informados. Los problemas del currículo oculto, o de

⁷ Carlos Lomas (2007) publicó el interesante trabajo *Érase una vez la escuela*, donde se puede observar el valor de la fotografía («extensión corporal») para pensar la escuela y el cuerpo en la escuela. Por su parte, Víctor Alonso Vasco (2010) realizó una investigación a partir de las fotografías que encontró en el álbum escolar en una escuela pública en Medellín.

⁸ Véase el uso que da Luna Hernández (2009) a las fotografías tomadas por los pobres para estudiar la pobreza a partir de la misma representación y significación que ellos tienen, con apoyo del investigador.

la realidad oculta u ocultada en lo escolar, no se resuelven con una cámara que se esconde sutilmente, para hacer más compleja la responsabilidad fotográfica, reconocemos que incluso la foto, por fuera de la intencionalidad obturadora, descubre lo oculto, va más allá del obturador. Recuerda Fischman (2006, p. 84):

Las acciones de medir la luz, enmarcar, enfocar, disparar, y finalmente sacar la foto apresan aquello que será lo visible pero de algún modo también capturan lo que sigue siendo invisible, excluido, desechado. Lo que queda fuera, fuera de cuadro, es exactamente lo que la imagen no es, lo que la foto no representa y sin embargo es sustentado por su existencia.

Hay que pensar cómo, de la mano de los comunicadores históricos o de la mano de los nativos, o de un «obturador cercano», podría el investigador social educativo adentrarse ética y políticamente en los submundos de tal realidad.


A la relación entre antropología y sociología, fundamental para ampliar las posibilidades analíticas de la cuestión educativa, se le suman nuevos retos provenientes del campo de la estética. Si las aproximaciones sociológicas tienen sus limitaciones, específicamente la estética, en su interés por la analítica sensible en profundidad –en particular de las matrices sociales (familiar, escolar, militar, religiosa, deportiva, etc.)– promete la superación de algunas de esas limitaciones por la vía del reconocimiento de los intercambios sensibles visibles y ocultos en los enunciados corporales o curriculares concretos (para el caso educativo).

7. LA DEFINICIÓN DE FOTOETNOGRAFÍA

El término *fotoetnografía*, acuñado por Achutti (1997), da cuenta de la etnografía como narrativa visual, a partir de lo cual se habla de la fotoetnografía narrativa. Bajo esta reconfiguración cobra valor el lenguaje fotográfico como medio para la construcción de un relato etnográfico, por lo que esta narrativa se constituye a partir de una imagen fotográfica que contribuye a la búsqueda del sentido cultural en las microetnografías (educativas, deportivas, escolares, etc.). En la fotoetnografía, antes de desarrollar el trabajo de campo se requieren criterios de registro fotográfico, parámetros que estarán determinados por las demandas del proyecto de investigación. En las fotoetnografías educativas, el etnógrafo puede capturar la imagen espontáneamente, con intención o con conocimiento; en ambos casos diríamos que desde la fotografía puede surgir un interrogante de carácter investigador. Hay un tercer caso en el que se da un fotografiar selectivo cuando ya se posee una «inquietud investigadora plausible», un interrogante orientador, una pregunta y un objetivo investigador, cuando ya tenemos un objeto de investigación en estado de constitución.

GRÁFICO 1

Ejemplos de análisis fotoetnográficos con fotografía de álbum escolar y fotografía actual

<p>FOTOGRAFÍA 1</p> 	<p>Texto: Fotografía del cepillado. Origen: Biblioteca Escuela Normal de Antioquia. Lugar: Escuela Anexa a la Escuela Normal de Antioquia. Año: 1940. Autor: Desconocido. Fuente: Moreno, W. y otros (2006). Proyecto: Recuperación de fuentes documentales para la historia de las prácticas pedagógicas del cuerpo escolarizado en la primera mitad del siglo XX en Medellín. Descriptor: educación corporal; educación higiénica; creencias higiénicas.</p>
<p>PERCEPCIÓN</p>	<p>Son curiosas estas campañas higiénicas escolares. Recuerdo en mi pueblo, en la escuela, a Bersave y a don Luis Preciado dirigiendo el despiojado y el cepillado; las jornadas de vacunación y más tarde las campañas de fluorización. La escuela estaba atenta a muchas cosas para nuestros cuerpos que en nuestras casas se hacían poco. Ah!, también la leche en polvo de Alianza para el Progreso [retazo biográfico del autor]. La higiene era una constante de esta escuela inicial: se nos calificaba por el aseo y la presentación, había anotaciones. Cosa que después, en 2005, en la escuela Javiera Londoño pude observar en la cancha central: la profesora Mirta miraba cabezas. También en la escuela de La Floresta, en 2008, pude ver desde el metro el colegio completo entregado a la campaña del conejo de Colgate, todos formados para mirar la instrucción y la propaganda. Poco ha cambiado la escuela...</p>
<p>DESCRIPCIÓN</p>	<p>Niños de la escuela anexa de la Normal Antioqueña de Medellín (Barrio Villa Hermosa de Medellín) ubicados en el patio escolar, que tiene zona dura y zona blanda (jardines, grama, árboles), muro que aísla la escuela del exterior, que se ve campestre. Alumnos de entre ocho y diez años, aproximadamente, se cepillan y enjuagan la boca; se observan los cepillos y una vasija con agua; alguno levanta la cabeza para hacer gárgaras. Van de pantalón corto, correa de hebilla, camisa blanca y descalzos; blancos unos pocos y mestizos la mayoría pertenecen a las clases populares de los barrios centro orientales de la ciudad. Los muros del colegio –posiblemente pintados por los propios alumnos– muestran la tradicional teja española de barro, pequeñas ventanas por donde no cabe un cuerpo y pintadas a la cal o posiblemente con lo que se usaba en mi pueblo: tierra blanca arrancada de cualquier barranca revuelta en agua.</p>
<p>ANÁLISIS</p>	<p>Uno de los objetivos de la escuela moderna «era regular todas las actividades de la vida allí las relacionadas con la higiene escolar a través de las denominadas estéticas corporales o educaciones del cuerpo» (Ruiz Somavilla, 1993; Milstein y Méndez, 1999). En este fundamento de la IPC se encuentran el discurso médico y el discurso pedagógico; sobre la higiene corporal decía el valenciano Juan Luis Vives (1542) en <i>Introducción a la sabiduría</i>: «La limpieza del cuerpo sin regalos ni curiosidades ayuda a la salud y al ingenio: que sin falta se encoge estando sucio el cuerpo [...] Lavarás las manos y la cara muy ordinariamente con agua clara y fresca [...] todas las partes por donde las superfluidades del cuerpo hallan camino» y «Sanidad, es tal disposición de cuerpo, que pueda el ánimo usar sus fuerzas y hacer bien su oficio». La modernidad trae sus afeanes higiénicos y el maestro tiene un imperativo orgánico que se constituye en contenido y fin educativo, se trata de la salud. La pedagogía del conocimiento intuitivo, la vida en «comunidades hacinadas» o la vida urbana donde las proximidades son más estrechas, se podían ver perjudicadas por las enfermedades; la higiene y la salud ascendían a condición fundamental para el desarrollo del aprendizaje, de la producción, de la economía y de la nación (OBREGÓN, Saldarriaga y Ospina, 1997).</p>
<p>FUENTES</p>	<p>Vives (1542); Obregón, Saldarriaga y Ospina (1997); Ruiz Somavilla (1993).</p>

FOTOGRAFÍA 2



Texto: Fotografía del cepillado.
Origen: Base fotográfica. William Moreno (Tesis).
Lugar: Escuela pública básica primaria La Floresta.
Año: 2008.
Autor: William Moreno.
Fuente: Tesis.
Descriptor: educación corporal; educación higiénica; creencias higiénicas (pervivencia); orden y control escolar; consumo higiénico; negocio con la imagen corporal.

PERCEPCIÓN

Después de cinco décadas pasadas por las aulas hay una experiencia escolar que permite, un lunes temprano al asomarse desde el puente del metro al patio de la vieja casona blanquiverde que funge de escuela, recibir el cimbronazo de una inquietud confrontadora: a pleno sol, por dos largas horas, los niños se forman, rezan, *desacalambnan extremidades*, se entrenan en el cepillado de dientes e izan la bandera. Algunos pasan al frente para ser resaltados, uno de cada grupo sube a la pequeña tarima y lee algo; un niño necio es retirado de la fila e introducido en una de las porterías de fútbol por un joven que lleva el uniforme de una de las universidades públicas de la ciudad (se atreve un practicante universitario). La música es inaudible pero en la distancia veo bailar, los movimientos a lo largo entrecortados hablan por sí mismos [...] me pierdo en los propios recuerdos. Vienen a mi mente Bersabe y Don Luis Preciado, mis primeros maestros [...] resuena en mi cerebro el viejo poema de acto escolar de lunes doloroso, tantas veces escuchado, tantas veces repetido: «Colombia es una patria de leones, en su silencio mudo [...]». A mi cuerpo llega también, por momentos, la sensación del acto público de cierre de semana, el del dolor de la dicha, de lo largo que se hacía la ceremonia patria ante el deseo de salir, al fin, desbocados hacia la tarde de charcos en el Pensil [...]. Seguramente la que cierra el acto es la rectora, por sus gestos se vislumbra un llamado enérgico al orden de la semana que se avecina o algo por el estilo [...], luego desfilan a los salones tras sus respectivos institutores; por delante de ellos va la maestra jubilada o pre-jubilable, las mismas que, como en todas las escuelas públicas de la ciudad, aún se mantienen en el sistema a pesar de sus dificultades, los discursos de la ministra y la necia e incomprendida inquietud de los niños. Los recuerdos no son agridulces, traen una sensación visceral que dice mucho de lo que el cuerpo escolarizado trae en su memoria [...]. El paisaje escolar desde lo alto del moderno y veloz metro alienta el interrogante sobre la lentitud de la escuela, sobre el porqué hacemos lo que hacemos con el cuerpo en ella. Contra sus paredes relucientes blancas en cal, contrastaban las flores rojas colgantes de unos arnobios.

DESCRIPCIÓN

Escuela pública básica primaria La Floresta en los bajos del metro de Medellín. Niños, maestros, directivos e impulsores comerciales de la transnacional Colgate se alinean uniformados en un cuadrado en el patio-cancha escolar, un espacio para recreo, educación física, formaciones y actos cívicos. En el piso se dibujan las líneas reglamentarias de los deportes tradicionales (baloncesto, microfútbol) además de señas para juegos y ejercicios típicos (círculos para saltos, rayuela, etc.), se observa un «cuarto de torna» con tribuna para teatro, danza y actos especiales y un parquecito con juegos infantiles. Un muro con rejas separa la escuela del metro y el barrio; se observa el edificio escolar (tres pisos pintados de blanco y amarillo) y se pueden ver a maestras y niños uniformados y al Dr. Muelitas (impulsor comercial disfrazado de conejo).

ANÁLISIS	<p>La comunidad educativa y los impulsores de la transnacional Colgate se reúnen para repetir un ritual higiénico que sobrevive modernizado en las escuelas públicas (aseo, cepillado, fluorización); las enseñanzas de Juan Luis Vives siguen presentes. Poco se han modificado los objetivos e intereses fundantes de la escuela moderna. En este fundamento de la IPC se encuentran los discursos médico, comercial y pedagógico; la filantropía interesada tiene nuevo socio. Lo moderno compenetrado con el comercio recrea sus afanes... Lávate los dientes pero con Colgate. Escuela, industria y comercio y Estado; educación, nacionalismo, consumo, negocio y regulación, convergencias en función de la salud y el negocio proyectado desde la base humana, desde el «futuro ciudadano y consumidor». La venta higiénica tiene espacio-tiempo en la selección curricular, en la cultura escolar corporal; en la corporalización sutilmente se encarnan normas higiénicas y pautas de consumo.</p> <p>Según Colgate-Palmolive, los programas Sonrisas Brillantes, Futuros Brillantes o, entre otros, Mes de la Salud Bucal definen una estrategia educacional que brinda a la comunidad formación sobre la salud bucal. La empresa desarrolla esta campaña en varios países latinoamericanos (República Dominicana, Guatemala, Colombia) y en algunos de ellos ha llegado a ser parte del programa educativo de las escuelas públicas y privadas.</p>
FUENTES	<p>Vives (1542); Obregón, Saldarriaga y Ospina (1997). Colgate un mundo para el cuidado de la gente.</p>

La fotografía posee un cierto valor instrumental (descriptivo-compreensivo) para el desarrollo de la etnografía. En la experiencia del grupo de investigación PES⁹ se habla de la fotoetnografía como medio para etnografiar (MORENO y PULIDO, 2008; VASCO, 2010; MORENO, 2005; MORENO, 2009a y 2009b; MORENO y VANEGAS, 2011; HINCAPIÉ, 2012; VÁSQUEZ, 2012; DÍAZ, MORENO y VÁSQUEZ, 2011; MEJÍA, 2011; SANTA, 2011; LÓPEZ, VALENCIA y MORENO, 2012 y PULIDO y OTROS, 2012). Cabe destacar que la fotoetnografía, en tanto estudio sobre las microculturas, es una interesante ruta tanto para el trabajo histórico de las prácticas sociales como para el trabajo sobre las condiciones presentes de las diferentes etnias (escolares, urbanas, deportivas, rurales, generacionales, de género, etc.). En nuestra actividad fotoetnográfica, siguiendo lineamientos de una investigación que privilegia las voces oprimidas (HARGREAVES, 1997) y el llamado de la antropología visual a no pasar por alto la subjetividad nativa, se desarrollan estrategias en las que se realizan inventarios y sistematizaciones que parten de una categorización deductiva e inductiva (MEJÍA, 2011), y también estrategias donde en la toma de la foto y la explicación participan investigadores e investigados (VÁSQUEZ, 2012; HINCAPIÉ, 2012; VASCO, 2010). Asimismo, se realizan trabajos de campo donde la fotografía organizada y captada por el investigador (MORENO, 2005; HINCAPIÉ, 2012) o por los propios investigados (VÁSQUEZ, 2012) sirve como instrumento para orientar la conversación en las entrevistas y en los grupos de discusión (fotoentrevista) pero, además, como base real para la construcción del relato etnográfico como producto privilegiado de una narrativa fotoetnográfica.

⁹ Reconocido por Colciencias, tiene cuatro líneas de investigación: prácticas corporales, historia de la educación corporal, identidad corporal y currículo.

Si bien existe la posibilidad de la fotografía espontánea, en nuestra investigación se privilegia la modalidad intencionada. Unos presupuestos hipotéticos orientadores que se desprenden de la pregunta y del problema orientan el proceso de fotografiar; no toda imagen tiene uso de investigación y, como plantean Boni y Moreschi (2007), la idea de los registros va más allá del interés por formar una fototeca. El objetivo investigador documental-patrimonial (MEJÍA, 2011; MORENO y VANEGAS 2011; PULIDO y OTROS, 2012) demanda un criterio de acción a partir de los lineamientos operativos que entrega el proyecto al fotógrafo. La fotografía al azar no tiene sentido aquí, a no ser que sea la fotografía libre del investigado en la fotoetnografía, donde existe una preocupación del investigador por el registro libre del sujeto nativo (LUNA HERNÁNDEZ, 2009). La contextualización del trabajo de campo y de los ejercicios de registro, en marcos de sistematización e investigación preactivos, pueden ayudar a atender desde el comienzo a uno de los grandes retos que se le anteponen a la fotografía como fuente investigadora: pasar de lo icónico a lo conceptual, constituir la fuente o el referente privilegiado de relatos y narrativas a partir de las imágenes situadas (BRISSET, 1999, p. 5). Este criterio no ignora el sentido de las condiciones de flexibilidad y apertura metodológica en la investigación etnográfica. El proceso debe ser leído autocríticamente por parte del investigador.

8. LAS CONDICIONES DEL ENCUENTRO ENTRE LA FOTOETNOGRAFÍA Y EL ANÁLISIS ESTÉTICO

En la etnografía clásica hay un interés por el otro (ROCKWELL, 2009), y este interés tiene relación con un otro ágrafo que debía ser descrito en su cotidianidad, en su marco cultural. Hoy, desde la aproximación estética, se apuesta a un interés por el *otro* y el *nosotros*; el investigador, en la obturación y en la lectura de lo obturado, se delata, se coloca en estado de enunciación, se descubre. El interés por el estudio de lo cotidiano, y allí por el despliegue de las microculturas, se podría considerar como punto de encuentro entre el interés estético y el antropológico. La fotoetnografía deviene en una aproximación a lo investigado que se potencia a partir del aporte de «la óptica estética», que brinda elementos importantes para la descripción, la documentación y la comprensión de la realidad social y cultural en contextos de cotidianidad. Para el caso de la analítica de la vida diaria, la investigadora mexicana Katya Mandoki (2006, p. 87) encuentra en las limitaciones de la sociología, específicamente en los límites de la analítica sociológica cognitiva que proponen Berger y Luckman (1986), un lugar para la estética-prosaica. Según Mandoki, esta apuesta sociológica permite, concentrando la mirada en los procesos de objetivación, institucionalización y legitimación, avanzar sobre el análisis de las condiciones de la producción colectiva de lo cotidiano.

Habría que intentar (reto estético) aproximaciones analíticas sensibles que permitan trascender las limitaciones generalistas y lingüísticas de estas avanzadas sociológicas cognitivistas sobre el asunto a investigar. Esta perspectiva analítica.

[...] ejerce además un papel constitutivo en la producción de imaginarios, la legitimación del poder, la construcción del conocimiento y, sobre todo, la presentación de las identidades (Mandoki, 2006, p. 8).

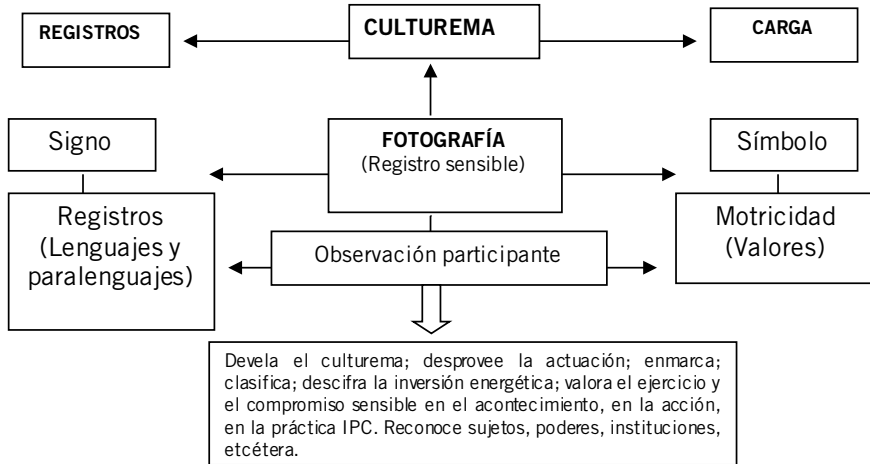
Esta singular estética puede ser enfocada hacia la descripción, el reconocimiento y el análisis de las interacciones sociales, de las conductas y creencias, de las prácticas y comportamientos, de las comunicaciones y las configuraciones étnicas, y hacia el reconocimiento de los patrones sociales comunitarios. Esta óptica analítica de lo sensible intenta capturar estos complejos en sus viveros matriciales (escuela, club, hospital, iglesia, mezquita, parche¹⁰, cárcel, etcétera).

La perspectiva estética, a la manera prosaica, permitiría profundizar en la particularidad de cada matriz y también ampliar la analítica de lo que se dice desde otros registros corporales (paralenguajes, kinésicos, icónicos, acústicos, gustativos, presentaciones, etc.) o ambientales (instalaciones, hábitat, etc.), registros que permitan al etnógrafo captar otras dimensiones no visibles, implícitas, ocultas, tácitas, nulas (políticas, económicas, emocionales, sensibles) que participan en el proceso de construcción de la realidad. Una perspectiva sobre lo cotidiano que permita captar en su voluntad de poder a la institución y a los institutores (maestro, trabajador social, entrenador, animador cultural, político, militar, médico, etc.) en su voluntad persuasiva, represiva, liberadora, emancipadora, modeladora o pedagógica; es decir, en su rol subjetivador.

El análisis estético se ve favorecido por la fotoetnografía en la imagen, el cuerpo y sus condiciones de posibilidad; esta fuente a explicar, describir o comprender, depende de la voluntad del investigador. Los congelados culturales, las instantáneas gráficas, quedan sujetas a los procesos de «cartografiado» analítico de corte estético; el culturema o el kinema se hacen en la imagen simbólicamente potentes; en el «detente analítico» que permite la obturación, el fotoetnógrafo gana nuevas perspectivas, nuevos focos para la labor significadora.

¹⁰ Parche: s. cultura juvenil. Resemantización. Lugar de reunión. Sitio donde se reúnen los jóvenes a conversar y los drogadictos a consumir narcóticos. «Pensando en el texto y en el contexto fue como quisieron que El Parche fuera no solo un lugar para mostrar obras y no una residencia para los artistas que les permitiera estar en contacto no solo con el espacio sino con la ciudad y sus dinámicas». *El Espectador*, 2002, 12B. (CASTAÑEDA y HENAO 2006, p. 154).

CUADRO 2
El modelo de análisis estético y su encuentro con la fotoetnografía



El modelo cartográfico estético-culturalista nos impulsa a intentar análisis sensibles de lo educativo y lo escolar, para efectuar a partir de allí análisis situados del currículo prescrito –visible, invisible y en acción–, y captar desde ese enfoque las discontinuidades y continuidades, las brechas, el talento y los «apalabramientos», la expresión (y la carga que despliega la expresión) en la intervención pedagógica de lo corporal.

Desde la perspectiva estética-culturalista (MANDOKI, 1994; IBÁÑEZ, 1992; CASTAÑER, 1992), podríamos afirmar que la fotografía a leer, a significar o a simbolizar implica una toma de la palabra, acto que habla de una suerte de descolonización del significante; ya decíamos que quien lee se convierte en sujeto soberano de interpretación. La fotografía deviene aquí, para el investigador, en una fuente potente de estructuras significativas y de formalizaciones analíticas que parten de las interrogaciones descriptivas, estructurales o relacionales que realiza el etnógrafo en un ejercicio riguroso que va desde las descripciones hasta las explicaciones comprensivas más densas. La lectura deja de lado emociones técnicas o pictóricas y se zambulle a la caza de los signos y los símbolos, de los apalabramientos y las gestualizaciones, de las actitudes y, en general, de las huellas del ejercicio de lo social escolar sobre los cuerpos.

Sostenemos con Brisset (1999, p. 4) que la imagen fotográfica tiene limitaciones que el investigador no puede ignorar. Los universos contextuales de las microculturas son altamente complejos y la fotografía deviene, para la labor del etnógrafo, en un nada despreciable recurso que requiere de miradas en contexto. Las aspiraciones lectoras (comportamentales, conductuales, perceptuales de mundo y experiencia, de creencias e ideologías, de prácti-

cas, técnicas y usos, de interacciones e intercambios, de patrones culturales, de expresiones y energías; de discursos, valores y ambientes, de distancias, apropiaciones y de continuidades históricas (según modelo e interés fotoetnográfico e investigador) demandan una imagen contextualizada. Por ello, la fotografía en investigación requiere de procesos juiciosos de clasificación y enmarcación; de allí que se prefiera una imagen con notas, una imagen con historia, una imagen, así sea de otro, con contexto. Una investigación que utiliza la imagen como fuente referencial, de análisis, como aportadora de significado y simbolización, no se resigna a la fotografía aislada. La imagen está enmarcada en contextos de tiempo, espacio, cuerpo y cultura (*ethos*, *habitus*, códigos, *ilusão*, etcétera).

9. EL VALOR DE LA FOTOETNOGRAFÍA PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN CORPORAL

En lo referente a la investigación desde la escuela, Achutti (1997) subraya que las etnografías educativas desarrolladas por el profesorado y el alumnado presentan la oportunidad de una comprensión potente. La inserción participante de estos actores en las condiciones reales de la relación formal favorece un vínculo entre investigadores e investigados que propicia los procesos de interacción investigadora (vínculo teoría-práctica, subjetividad-objetividad, pensamiento-acción, etc.). En esta línea, Boni y Moreschi (2007) sostienen que con la fotoetnografía las culturas han pasado a disfrutar de nuevas dimensiones interpretativas, y que con su implementación se ha favorecido el proceso de una comprensión más profunda de sus universos simbólicos. Con razón planteaba Novaes (1998, p.116) que:

«Não é mais aceitável a idéia de se relegar a imagem a segundo plano nas análises dos fenômenos sociais e culturais».

La fotoetnografía como medio de investigación de la educación corporal –en esta última se contemplan la educación física, el deporte, el ocio, la recreación, la actividad física y salud– se convierte en un importante medio para la aproximación descriptiva, documental con fines comprensivos, particularmente de las motricidades culturales comprometidas en el accionar inter y transcultural de las microculturas.

Los modelos tradicionales de curricularización y cualificación profesoral y estudiantil basados en el enciclopedismo y en el transmisionismo, o referenciados en el eficientismo, están siendo superados por propuestas de formación activa que pasan por la inmersión formativa en las microculturas escolares. Las demandas de curricularizadores activos, de «observadores par-

«participantes» y de «estetas escolares comprometidos» evidencian la necesidad de nuevas disposiciones y de la emergencia de nuevos requerimientos de los diferentes actores educativos (los del maestro investigador). El desarrollo de destrezas investigadoras participantes y el aprovechamiento del acumulado metodológico etnográfico favorecen la producción de relatos etnográficos pertinentes y creíbles, relatos que sirvan de base para proyectar una educación con cuerpo.

En nuestro campo, los intereses por el compromiso motor experimentan un desplazamiento hacia inquietudes abarcadoras como las del compromiso corporal y el compromiso estético. Nuevas inquietudes que pasan por regularidades que fundan el acto educativo, tales como el interés subjetivador, estético, ético y político, se convierten en referentes potentes para pensar la experiencia educativa y allí, el drama corporal en la cotidianidad escolar. El saber docente, los saberes locales, los conocimientos y experiencias profesionales, las vivencias, experiencias y padecimientos de las comunidades educativas, sus interacciones, percepciones y creencias, sus imaginarios y representaciones, las motivaciones en el territorio de la selección, la clasificación y la enmarcación curricular, las tensiones por la definición de los horizontes y sentidos formativos, son asuntos todos que están al orden del día en la exploración educativa. Conforman cuestiones que demandan atenciones metodológicas que han estado contenidas ante el imperio de los requerimientos de investigación utilitarios, con memoria y con contextos invisibilizados; cuestiones que componen la cultura escolar y la cultura corporal, superficie que encuentra en la fotoetnografía un instrumento para facilitar los procesos de descripción, comprensión e interpretación situada. Que cruja el signo, pero que se debe el drama. «La cámara es además un instrumento de poder, agresivo, que enfoca y dispara... pero que no mata sino que apropia» (De Miguel y Ponce de León, 1994).

BIBLIOGRAFÍA

- ACHUTTI, L. E. (1997). *Fotoetnografía: um estudo sobre antropología visual sobre cotidiano, lixo e trabalho*. Porto Alegre: Palmarinca.
- BARTHES, R. (1995). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- BERGER, P. L. y LUCKMAN, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BONI, P. C. y MORESCHI, B. M. (2007). «Fotoetnografía: a importância da fotografia para o resgate etnográfico». *DOC On-line: Revista Digital de Cinema Documentário*, n.º 3, pp. 137-157, Universidade Estadual de Londrina.

- BRISSET, D. (1999). «Acerca de la fotografía etnográfica». *Gazeta de Antropología*, n.º 15, Artículo 11. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/7534>, [consulta junio de 2013].
- CASTAÑEDA, L. S. y Henao, J. I. (2006). *Diccionario de Parlache*. Medellín: La Carreta, Editores.
- CASTAÑER, M. (1992). *La comunicación no verbal del educador físico. Construcción de un sistema categorial de observación y análisis del comportamiento cinésico*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- CRUDER, G. (2008). *La educación de la mirada*. Buenos Aires: Stella.
- DE MIGUEL, J. y PONCE DE LEÓN, O. (1994). «Para una sociología de la fotografía». *REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.º 84, pp. 83-124.
- DE TEZANOS, A. (1981). «La escuela primaria: Una perspectiva etnográfica». *Revista Colombiana de Educación*, n.º 8, pp. 63-90.
- DÍAZ, N., MORENO, W. y VÁSQUEZ, A. (2011). «Los juegos recreativos tradicionales de la calle; conectando la escuela y la ciudad a través del parque: una etnografía educativa», en J. SUAREZ, *La recreación. El parque como encuentro de desarrollo social y ciudadano*, pp. 20-34. Medellín: Funámbulos.
- DILLON, W. (2001). «Margaret Mead (1901-1978)». *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, vol. XXXI, n.º 3, pp. 501-517. París: UNESCO: Oficina Internacional de Educación.
- DUSSEL, I. y GUTIÉRREZ, D. (2006). *Educación y la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- FISCHMAN, G.E. (2006). «Las fotos escolares como analizadores en la investigación educativa». *Educación & Realidade*, vol. 31, n.º 2, pp. 79-94. Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- FREIRE, P. (2004). *La importancia de leer y el acto de liberación*. México: Siglo XXI.
- HARGREAVES, A. (1997). «A vueltas con la voz». *Kikiriki. Cooperación Educativa*, n.ºs 42-43, pp. 28-34.
- HASSEN, M. de N. A. (2010). *Etnografía - noções que ajudam o diálogo entre Antropologia e educação*. Biblioteca do Grupo de Pesquisa Arte e Antropologia: Fotografia e Fotoetnografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
- HINCAPIÉ, A. (2012). «La escuela, un lugar para la apropiación de las prácticas corporales urbanas de danza en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín, Colombia». *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, número especial 1, pp. 267-91.
- IBÁÑEZ, J. (1992). *Más allá de la sociología crítica. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI de España.
- JIMENO, P. (2000). «De la etnografía antropológica a la etnografía educativa». *Revista Complutense de Educación*, vol. 11, n.º 2, pp. 219-228.
- LÉTOURNEAU, J. (2009). *La caja de herramientas del joven investigador. Guía de iniciación al trabajo intelectual*. Medellín: La Carreta.
- LOBO, A. L. (2010). «Reflexiones teórico-metodológicas sobre uso de la fotografía, en la investigación social: Identidades de clase media y memoria piquetera en el Puente Pueyrredón (Avellaneda, 2002-2009)». *Revista Chilena de Antropología Visual*, n.º

- 16, pp. 95-118. Disponible en: www.antropologiavisual.cl/imagenes16/imprimir/lobo_imp.pdf, [consulta junio de 2013].
- LOMAS, C. (2007). *Érase una vez la escuela. Los ecos de la escuela en las voces de la literatura*. Barcelona: Graó.
- LÓPEZ, J., VALENCIA, C. y MORENO, W. (2012). «Picao, drama emblemático de una práctica ludo deportiva que refleja los procesos de redefinición de la ciudad y de las culturas de los jóvenes que las habitan». *Revista Educación Física y Deporte*, n.º 31-1, pp. 729-744. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/viewFile/729/11413>, [consulta junio de 2013].
- LUNA HERNÁNDEZ, J. R. (2009). «Foto-etnografía llevada a cabo por personas en situación de pobreza en la frontera norte de México». *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 10, n.º 2, artículo 35. Disponible en: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/1310/2786, [consulta junio de 2013].
- MANDOKI, K. (1994). *Prosaica: Introducción a la estética de lo cotidiano*. México: Grijalbo.
- (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosaica dos*. México: Siglo XXI.
- MEJÍA, Á. (2011). «Sub-Proyecto: Sistematización fotográfica y video gráfica de los juegos recreativos tradicionales de la calle de Caldas Antioquia 2009-2011». Ponencia presentada en el evento académico Juegos de la Calle 2011, Caldas.
- MILSTEIN, D. Y MÉNDES, H. (2009). *La escuela en el cuerpo*. Buenos Aires: Miño Dávila Editores.
- MORENO, W. (2005). «Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 39, pp. 169-205. Disponible en: www.rieoei.org/rie39a07.pdf, [consulta junio de 2013].
- (2007). «La educación corporal en los rituales escolares». *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n.ºs 4-5. Disponible en: www5.uva.es/agora/revista/4/agora4-5_moreno_6.pdf, [consulta junio de 2013].
- (2009a). «Escuela, cuerpo y milicia, historias de un redoble, de un simulacro que no termina». *Educar em Revista*, n.º 33, pp. 93-110. Disponible en: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100007&script=sci_arttext, [consulta junio de 2013].
- (2009b). «El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujetación». *Currículo sem Fronteiras*, vol. 9, n.º 1, pp. 159-179. Disponible en: www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1/articles/8-moreno.pdf, [consulta junio de 2013].
- (2010). «Educación corporal y etnoeducación. (A manera de presentación del monográfico)». *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n.º 12(2). Disponible en: www5.uva.es/agora/revista/12_2/agora12_2a_moreno, [consulta junio de 2013].
- MORENO, W., PULIDO, S., DÍAZ, N. G., VÁSQUEZ, A. y LÓPEZ, A. y OTROS (2012). «Etnografiando juegos recreativos y tradicionales de la calle en el municipio de Caldas (Colombia): Un desafío metodológico en investigación curricular». *Revista Educación Física y Deporte*, vol. 31-1, pp. 825-838, Medellín, Colombia. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/825>, [consulta junio de 2013].
- MORENO, W.; PULIDO, S., GARCÍA, C., GALLO, L. E., GÓMEZ, J. y MONTOYA, J. G., (2006). Fuentes documentales históricas de las Prácticas Pedagógicas del cuerpo escolarizado en la primera mitad del Siglo XX en Medellín (1900-1950). VIREF, Universidad

de Antioquia, Medellín. Disponible En: http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/fuentes_1900_1950/fuentesxx.pdf, [consulta junio de 2013].

- MORENO, W. y PULIDO, S. (2008). «Documentación, sistematización e interpretación de las buenas prácticas pedagógicas en los procesos de educación del cuerpo». Capítulo Colombia en el Programa Sul / Americano de Apoio às Atividades de Cooperação em Ciência e Tecnologia (PROSUL). Edital Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Chamada II - Projetos Conjuntos em C&T&I, coordinado por Alexander Fernández Vas (UFSC).
- MORENO, W. y VANEGAS, S. (2011). «Aproximaciones históricas al modo de ser deseado para la mujer en la Medellín de finales del siglo XIX y principios del siglo XX». Conferencia presentada en Universidad Nacional de La Plata. Argentina (Memorias en prensa).
- NOVAES, S. C. (1998) O USO DA IMAGEN NA ANTROPOLOGIA IN ETIENNE SAMAIN (ORGANIZADOR) (2005) O FOTOGRÁFICO, SÃO PAULO: EDITORA HUCITEC, P.113-119.
- OBREGÓN, J. S., SILDARRIAGA, O. y OSPINA, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Colciencias.
- PULIDO, S. M., GÓMEZ, J. D., DÍAZ, N. G., y MORENO, W. (2012). «Juegos de la calle: Una apuesta transformadora en el territorio escuela-ciudad». *Estudios pedagógicos* 38(1), 327-346, Valdivia (Chile). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173525520016.pdf>, [consulta junio de 2013].
- ROCKWELL, E. (1980). «Etnografía y teoría en la investigación educativa». *Revista Dialogando*, pp. 29-45.
- (1984). «Etnografía y teoría de la investigación educativa», en J. EZPELETA y E. ROCKWELL, *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. San Pablo: Cortés.
- (1986). «La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela». En: Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, pp. 15-29.
- (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós (Voces de la educación).
- RUIZ SOMAVILLA, M. J. (1993). *El cuerpo limpio. Análisis de las prácticas higiénicas en la España del mundo moderno*. Málaga: Textos Mínimos.
- SANTA, M. (2011). «Espacio escolar y tribus urbanas: El caso de la institución educativa San José Obrero en el corregimiento San Antonio Prado». *Revista Educación Física y Deporte*, vol. 31, n.º 1. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/viewArticle/809>, [consulta junio de 2013].
- SILVA, T. Tadeu da (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- SLOTEDIJK, P. (2006). *Crítica de la razón cínica*. Madrid: Siruela (Biblioteca de Ensayo / Serie mayor 23).
- SPARKES, A. (2003). «Investigación narrativa en la educación física y el deporte». *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n.ºs 2-3, pp. 51-60. Disponible en: www5.uva.es/agora/revista/2/agora2_14_sparkes.pdf, [consulta junio de 2013].
- VASCO, V. A. (2010). «Foto-Etnografía: la evolución histórica de las prácticas corporales escolares en la Escuela Santa Lucía desde 1959-2009, en las voces del profesorado». Proyecto

de investigación, Instituto Universitario de Educación Física, Centro de Investigación en Ciencias del Deporte (CICIDEP), Universidad de Antioquia.

- VÁSQUEZ, A. (2012). «Representaciones sociales, inclusión de género y sexo en los juegos recreativos tradicionales de la calle de Caldas-Antioquia, Colombia». *Estudios Pedagógicos xxxviii*, número especial 1, pp. 371- 391. Disponible en: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v38nEspecial/art20.pdf>, [consulta junio de 2013].
- VIVES, Juan Luis (1542). *Introducción a la sabiduría*. Valencia: Vinatea. Disponible en: <http://bivaldi.gva.es/corpus/unidad.cmd?idCorpus=1&idUnidad=11600&posicion=1#gr1>, [consulta junio de 2013].
- WALL, S. (2006). «An Autoethnography on Learning About Autoethnography». *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 5, n.º 2. Disponible en: <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/4396/3522>, [consulta junio de 2013].

CUERPO Y ESCUELA. DIMENSIONES DE LA POLÍTICA

Diana Milstein*

Héctor Mendes**

SÍNTESIS: Este trabajo aborda la inscripción en los cuerpos de las convenciones de orden escolar y social, tal como se actualizan y se redefinen en el juego de los actores sociales –docentes, alumnos, madres, vecinos–, en los contextos de crisis social que han atravesado y afectado la vida cotidiana de las escuelas primarias en zonas populares de la Argentina, durante las dos últimas décadas. Se exponen dos episodios: uno, sucedido en la escuela de un paraje rural en una localidad de la Patagonia Norte; el otro, sucedido en la escuela de un barrio popular del partido de Quilmes, cercano a la ciudad de Buenos Aires, en el conurbano bonaerense. Basadas en el enfoque etnográfico, las investigaciones que se mencionan se orientan a visibilizar dinámicos fenómenos de micropoder en los cuerpos de los sujetos involucrados en los episodios analizados.

Palabras clave: cuerpo; orden escolar; poder.

CORPO E ESCOLA. DIMENSÕES DA POLÍTICA

SÍNTESE: Este trabalho aborda a inscrição no corpo das convenções de ordem escolar e social, tal como se atualizam e se redefinem no jogo dos atores sociais –docentes, alunos, mães, vizinhos–, nos contextos de crise social que atravessaram e que afetaram a vida cotidiana das escolas primárias nas zonas populares da Argentina, durante as duas últimas décadas. Expõem-se dois episódios: um, ocorrido numa escola rural na Patagônia Norte; outro, sucedido numa escola de um bairro popular de Quilmes, próximo à cidade de Buenos Aires, no centro urbano bonaerense. Baseadas no enfoque etnográfico, as pesquisas que se mencionam pretendem visibilizar dinâmicos fenômenos de micropoder nos corpos dos sujeitos envolvidos nos episódios analisados.

Palabras-chave: corpo; ordem escolar; poder.

143

* Profesora en Enseñanza Primaria y Expresión Corporal y Doctora en Antropología Social. Se desempeña como profesora, investigadora y secretaria de Investigaciones del Departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM), e investigadora adscripta del Centro de Antropología Social del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), Argentina.

** Profesor en la especialización en Estudios Culturales de la Escuela de Innovación de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UCSE), Argentina. Profesor en Ciencias de la Educación y Magíster en Sociología de la Cultura. Ha sido profesor, investigador y vicerrector de la Universidad Nacional del Comahue, hasta su jubilación. Actualmente es profesor de posgrado en la UCSE.

BODY AND SCHOOL. DIMENSIONS OF THE POLICY

ABSTRACT: *This paper deals with the registration in the bodies of the conventions of school and social order, as are updated and redefined in the game of social actors –teachers, students, mothers, neighbours–, in the contexts of social crisis that have gone through and affected the daily lives of the primary schools in popular areas of Argentina during the last two decades. There are two episodes: one, happened in the school of a rural spot in a town in the Northern Patagonia; the other, happened in the school of a popular neighbourhood of the district of Quilmes, close to the city of Buenos Aires, in Buenos Aires. Based on the ethnographic approach, the investigations that are mentioned are oriented to visualize micro-power dynamic phenomena in the bodies of the subjects involved in the examined episodes.*

Keywords: *body; school order; power.*

1. INTRODUCCIÓN

144

Los cuerpos de los individuos –biológica, social y culturalmente contruidos en las condiciones existenciales, en las relaciones sociales y en la historia de los grupos y de los individuos– existen, a su vez, en espacios materiales y simbólicos que conforman los distintos «submundos sociales», «esferas de la vida social» o, simplemente, «espacios sociales». Existimos en nuestros cuerpos, y con ellos constituimos nuestra experiencia vivida. Para entender lo que hacemos con nuestros cuerpos –en el más amplio sentido del hacer– necesitamos vincular lo que percibimos en un análisis que siempre incluya los contextos sociales y culturales particulares. Es decir, un acto, una acción o una experiencia no es obvia, ni evidente ni significativa en sí misma. Nuestros gestos, posturas y movimientos se perciben, comprenden e interpretan siempre en contexto; y, a su vez, los contextos se tornan más significativos en la medida que comprendemos nuestros cuerpos y movimientos. En este trabajo intentaremos mostrar cómo fuimos elaborando análisis comprensivos de instituciones escolares poniendo el foco en el modo en que cuerpos y contextos se potencian significativamente.

Uno de los aspectos clave en la construcción histórica, material y simbólica, de la escuela como espacio social reside en la cuidadosa delimitación entre lo escolar y lo no escolar, entre el «adentro» y el «afuera» de la institución educativa. Esta delimitación inscripta en discursos e incorporada a los sujetos como prácticas, fue una de las formas como se plasmó el sentido y el valor de la neutralidad de la escuela estatal argentina a lo largo de su historia. En el curso de la investigación que desarrollamos entre 1999 y 2002¹, advertimos en las escuelas primarias públicas estatales una relativa

¹ Proyecto «Cuerpo y orden escolar: las prácticas escolares de los maestros», 1998-2002; dirigido por H. Mendes y codirigido por D. Milstein, subsidiado por la Universidad Nacional del Comahue.

desarticulación del «adentro-afuera», que surgió como uno de los aspectos más reveladores para entender los efectos de la crisis política y social de los años noventa, que perturbó las vidas cotidianas de la gente y también de las instituciones. En las escuelas se manifestó de diversas maneras, afectando las prácticas, los roles instituidos, los vínculos personales y grupales y la organización administrativa y del trabajo, entre otros.

En particular, en la escuela donde realizamos nuestra investigación, una de las situaciones que provocó la emergencia de la crisis fue la aparición de niños enfermos de hepatitis. Acompañamos este proceso, dramáticamente vivido por los docentes y los familiares de los alumnos, y pudimos describir y analizar cómo los cuerpos de los niños y las niñas fueron catalizadores de complejos cruces de prácticas y significados que remitían a procesos de politización del espacio escolar. El análisis de la disputa en torno a los significados de esa enfermedad nos permitió avanzar en la comprensión de las confrontaciones, alianzas y relaciones de fuerza entre individuos y grupos, dentro y fuera de la escuela. Entendimos que esta disputa formaba parte de un proceso general de debilitamiento del prestigio de la institución, de desarticulación de su tradicional imagen de neutralidad política e ideológica y de la cercanía del mundo escolar respecto a los conflictos y pugnas sociales de lo que históricamente se consideró el afuera escolar (MILSTEIN, 2003, 2011).

Intentaremos dar cuenta de la riqueza que implica descubrir que en los cuerpos, los sujetos vivimos, sufrimos, disfrutamos y entendemos nuestros cursos de existencia. Para ello, pondremos nuestro foco en lo que denominamos «la escuela en el cuerpo». Con esta expresión queremos ir más allá de los enfoques que abordan lo corporal en la escuela. Más bien nos interesa entender a esta última a través de su lógica práctica inscrita en los cuerpos, y así en los sujetos, incluyendo las formas de comportamientos y puestas en acto, tal como se manifiestan en los conflictos sociales dentro y fuera de ella. Los conflictos nos permiten ver cómo, en la vida real, esta suerte de institución inscrita en los cuerpos muchas veces se manifiesta en tensión con lo incorporado, lo corporizado, en una dinámica donde los cuerpos están en parte «en su lugar» y en parte «fuera de lugar».

En el libro *La escuela en el cuerpo* (MILSTEIN y MENDES, 1999), reconstruimos la lógica práctica del orden escolar tal como es actuada y tiende a inscribirse en los alumnos como parte del proceso de su integración a la escuela y, más tarde, a distintos ámbitos de la vida social. A través de la inscripción en los cuerpos de los alumnos, abordamos la socialización profunda del sentido del orden, la autoridad y las relaciones desiguales relativamente naturalizadas, proceso que transcurría entrelazado con los denominados aprendizajes cognoscitivos del currículo formal. Así, pudimos desplazar los dualismos cuerpo-mente, implícitos en los enfoques sobre lo corporal en la escuela.

La investigación siguiente se enfrentó a los cuerpos socializados –de madres y maestras– movilizados en un conflicto sobre las disputas de autoridad en torno a los cuerpos de los niños de la escuela. En este caso, los sentidos del orden incorporados a los cuerpos puestos en acción, los modos de descifrar y actuar sobre las señales de la enfermedad, y la inversión momentánea de los lugares de maestros y familias según el orden escolar y social, permitieron entender aspectos clave de la crisis social de la década de 1990 y leer la emergencia de lo político, como pugnas de poder entre sujetos en condiciones de desigualdad (MILSTEIN, 2003). Así, en las relaciones entre lo socialmente corporizado y la capacidad de reaccionar de los sujetos sobre sus propios condicionamientos inscriptos en sus cuerpos, pudimos desplazar las dicotomías entre lo social y lo individual que también atraviesan, de manera implícita, los enfoques sobre lo corporal en la escuela. Fue esta una llave que nos permitió acceder a lo que constituyó un giro fundamental en la comprensión de la institución escolar en contexto de crisis social: las presencias de lo político atravesando de maneras insospechadas los cuerpos de los sujetos. ¿En qué consisten estas presencias?, ¿por qué decimos que los cuerpos están atravesados por ellas?, ¿qué nos dicen de las escuelas?, ¿cómo y dónde las vimos?, ¿qué discusiones abren sobre el cuerpo y la escuela? En lo que sigue, intentaremos dialogar con estos interrogantes.

2. LAS PUERTAS QUE ABRE LA ETNOGRAFÍA

La breve mención a la etnografía que incluimos en este apartado tiene por objetivo explicitar el enfoque con el que produjimos nuestros estudios y mostrar la relevancia de esta elección para el tema que nos ocupa.

La etnografía, tal como la conocemos y llevamos adelante hoy en la Argentina², reconoce su origen en el trabajo de Malinowski³, en las primeras décadas del siglo XX. Este origen, su desarrollo y difusión, marcaron fuertemente un modo de practicar investigación social que, como enfoque, se inscribió en cuerpos –sobre todo investigadores, estudiantes y pobladores de distintos lugares en donde se desarrollaron trabajos de campo– y en objetos –básicamente textos y algunos filmes. En este enfoque, «la sensibilidad y la autoconciencia del investigador son sus principales herramientas de trabajo» (VESSURI, 2002).

² Nos referimos a quienes adscribimos a la etnografía identificada como método, perspectiva y texto, enfoque que en la Argentina fue orientado por Esther Hermitte y continuado por un conjunto de otros antropólogos, entre los cuales cabe mencionar a Eduardo Archetti, Leopoldo Bartolomé, Santiago Bilbao, Rosana Guber, Carlos Herrán, Alejandro Isla y Hebe Vessuri.

³ Bronislaw Malinowski es considerado el punto de partida fundacional de la etnografía en la tradición británica de la antropología social.

Así constituidos en las principales herramientas –nunca únicas ni solitarias–, trabajamos en la formulación de preguntas, construcción de problemas, recolección, análisis y construcción de datos y elaboración de resultados. Buscamos comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos, actores, agentes involucrados e implicados en esos fenómenos. Para desarrollar nuestros estudios no nos basta con saber qué sucedió y por qué, sino que nos ocupamos centralmente de preguntarnos sobre el cómo es para esos sujetos. Difícilmente podamos entender un comportamiento sin comprender los términos en que lo caracterizan sus protagonistas (GUBER, 2001). Por eso, cuando desarrollamos trabajo de campo singularizamos a la gente con la que interactuamos e incorporamos interlocutores, a fin de captar las lógicas que organizan lo que dicen y hacen, sus interpretaciones y cosmovisiones. Aspiramos así a que el sentir, percibir y actuar de la gente que vive cotidianamente las realidades que estudiamos, tenga también sentido en nuestras experiencias vividas. Las investigaciones referidas en este artículo han incluido una estancia prolongada en las localidades y escuelas seleccionadas, lo que permitió interactuar con docentes, niños, madres, padres, vecinos y pobladores, agentes sanitarios, etc. Pasamos tiempo conversando con la gente, participando en sus actividades y compartiendo su vida cotidiana en momentos y lugares lo más variados posibles, con mayores y menores grados de confianza e intimidad, pero fundamentalmente poniéndonos con todo lo que somos como personas y dejando que nuestros cuerpos fueran atravesados por lo que cada situación permitía.

La etnografía practicada de este modo nos abrió las puertas del lugar privilegiado para pensar: el trabajo de campo. Es ahí donde nos ponemos en contacto con la gente y con nosotros mismos, con lo que los / nos apasiona, deprime, entusiasma, aburre, enoja, impacta, resbala, alegra, angustia, atemoriza, anima. Y son esas zonas sensibles y emocionables las que nos generan asombros, perplejidades, incertidumbres, incomprensiones y dudas, y sobre todo nos confrontan con nuestra ignorancia, con lo que no sabemos, y cuando lo logramos, con lo que alcanzamos a saber. Por supuesto también al leer y discutir trabajos que escribieron otros: antropólogos, sociólogos, historiadores, educadores, filósofos, psicólogos, cronistas, periodistas, narradores, poetas. Interactuar con gente que conocimos durante el trabajo de campo y con autores ya conocidos y otros que encontramos buscando ayuda para entender, en todos los casos colaboró para que nuestras indagaciones no fueran atrapadas por subcampos disciplinares que predefinen los problemas y las preguntas de investigación social, dándoles forma de agendas. De ahí que el recorrido que relatamos a continuación intenta mostrar cómo evitamos los caminos que nos llevaban a dicotomizar y bifurcar para entender prácticas, sujetos, cuerpos y escuelas, y también para dar visibilidad a fenómenos de índole política en un espacio social como la escuela, definido a priori como no político.

3. UNA PROGRESIVA REFLEXIÓN CON LOS CUERPOS

Entre 1988 y 1996 desarrollamos tres proyectos de investigación orientados por una preocupación común: entender cómo a través de la producción social del cuerpo de los alumnos se manifiesta la lógica práctica de la escuela, tal como esta se inscribe en los cuerpos de los sujetos. En estos estudios analizamos los procesos de corporización del orden escolar en los niños que inician la escuela primaria. Entendimos que dichos procesos estaban acompañados y estimulados por un intenso trabajo pedagógico sobre los cuerpos. Describimos situaciones escolares en las que este trabajo se tornaba visible a través de los usos del espacio y del tiempo, del contacto cuerpo a cuerpo, de modos de jugar y de estetizar cuerpos y lugares. Estas descripciones permitieron desnaturalizar modos de estar en los salones de clases, en las galerías y en los patios de las escuelas; de hablar, escuchar y hacer silencio; de moverse y estar quieto; de comer, cantar y gritar; de formar filas, pararse en ronda y estar de pie; de participar en actos y ceremonias, etc. Pudimos mostrar que las reglas implicadas en las maneras de estar, moverse, hablar y actuar en la escuela se señalan, indican y actúan pasando a formar parte de lo que «es» la escuela, y paulatinamente se va inscribiendo en los niños la percepción de las diferencias entre lo adecuado y lo inadecuado en cada momento y lugar. A su vez, entender este proceso de incorporación de percepciones, de inscripción en el cuerpo de reglas prácticas que organizan la vida cotidiana en las escuelas, nos condujo a advertir que se trataba en última instancia de principios que no quedaban reducidos a la escuela. Más bien eran principios que también organizaban las vidas cotidianas en otros ámbitos: familiar, laboral, religioso, militar, etc. (MILSTEIN y MENDES, 1999).

148

Pensar los cuerpos para pensar la escuela dio lugar a entender procesos que en otros trabajos de investigación educativa, anteriores o desarrollados en la misma época que el nuestro, eran mencionados o aludidos como procesos ocultos, velados, disimulados. Al volverlos visibles en nuestras descripciones, analizamos aspectos de las relaciones jerárquicas en la institución escolar, de enseñanzas específicas de temas, de concepciones sobre la infancia, el juego y la moral y, también, sobre el cuerpo mismo. Pudimos entender que los modos binómicos de pensar al sujeto –materia / espíritu, cuerpo / alma– caen en paradojas que no pueden ser simplemente superadas porque están materializadas en los propios cuerpos. Esto permitió también situar la importancia de los discursos acerca de los cuerpos que, como señala Judith Butler (MEIJER y PRINS, 1998), se acomodan en los cuerpos y son parte de su propia sangre. Así vistos, los discursos también constituyen la materialidad de los cuerpos.

3.1 LA EXPERIENCIA EN CONTRALMIRANTE GUERRICO

En el 2000 tuvimos la oportunidad de compartir en una escuela un suceso que permitió avanzar aun más en esta comprensión. Llevábamos adelante una investigación en una escuela primaria situada en Contralmirante Guerrico, un paraje rural ubicado en el norte de la Patagonia, cuando un brote de hepatitis A surgió entre los alumnos de la escuela. La alarma que generó la aparición sucesiva de alumnos contagiados derivó hacia situaciones de demandas y protestas por parte de las madres y en conflictos entre instituciones de salud y educación. El establecimiento está a escasa distancia de la ruta nacional y a 20 kilómetros de la ciudad más importante de la zona, y no obstante ello, y las interrelaciones que existen entre lo urbano y lo rural en esa región, el carácter rural del paraje situaba las demandas de los familiares del alumnado en una relación de inferioridad frente a las autoridades gubernamentales: «Somos ciudadanos de décima», solían decir.

Esa relación entre familias del paraje y autoridades educativas y sanitarias, entre los mundos urbano y rural, tuvo en ocasión del brote de hepatitis derivaciones imprevistas. Durante varios días, un grupo de madres reclamó a las autoridades sanitarias y educativas acciones para detener el brote. Al no obtener respuestas satisfactorias, las mujeres tomaron momentáneamente el control del edificio escolar y llevaron a cabo tareas de limpieza y desinfección de aulas y baños. Ante esta irrupción, la directora y las maestras tuvieron una actitud de tolerancia y pasividad, un «dejar hacer» –después de todo, tampoco ellas habían sido escuchadas. Las autoridades sanitarias no volvieron a intervenir. El ciclo de la hepatitis se cerró. Volvió la «normalidad». Y en la escuela casi no se habló más del episodio.

Lo sucedido apareció, desde el primer momento, cargado de una extraordinaria riqueza de significados que se entrelazaban de una manera muy compleja con los sentidos del orden y la mirada sobre los cuerpos, y atraían hacia la superficie la presencia implícita de lo político. Una vez más, la perspectiva antropológica nos ayudó a:

[...] reconocer y poner de manifiesto el carácter político intrínseco a las prácticas y los discursos relativos al cuerpo, es decir, registrar el cuerpo como el lugar, la condición o la entidad en la cual el poder se hace efectivo, en el individuo , y a través de él, en la sociedad (PEDRAZA GÓMEZ, 2007).

Los hechos parecían conformar la contracara del orden escolar y, al mismo tiempo, la reafirmación de ese mismo orden. Lo sorprendente fue que las madres tomaron en sus manos un problema de salud pública que afectaba la vida de su comunidad, llevando adelante acciones que ninguno de los protagonistas interpretó como meramente domésticas. Del cuidado

individual / familiar de los cuerpos de sus hijos pasaron a ocuparse en forma colectiva de los cuerpos de los niños de la comunidad.

En el encuentro con autoridades educativas y sanitarias, las madres usaron, desde el sentido común, argumentos que se derivaban del discurso histórico del higienismo. Recordar la importancia del higienismo es indispensable para entender la dimensión del problema vivido en un lugar como la escuela y para alertar respecto a la utilización de terminología vinculada a las cuestiones de salud e higiene como explicación de procesos sociales.

El higienismo fue una política sanitaria, una ideología y una verdadera moral que rigió las acciones de la «salud pública» del Estado-nación ya desde su etapa fundacional, finales del siglo XIX y principios del XX. Hasta nuestros días, es un modo de entender el cuidado de la salud y la prevención de las enfermedades que está ampliamente difundido y aceptado por la mayoría de la población (ARMUS, 2000; SALESSI, 2000; VEZZETTI, 1985). Precisamente, la escuela había sido, desde sus inicios y a lo largo de gran parte del siglo XX, una de las instituciones clave para la inculcación de las normas de higiene, campañas de vacunación, revisión médica periódica de los alumnos, etc. Más aun, higiene, moral y buenas costumbres resumían buena parte de lo que el magisterio argentino y el sentido común asociaba a lo que enseñaba o debía enseñar la escuela, junto con la alfabetización y conocimientos elementales.

150

Lo llamativo, en esa ocasión, fue que en la discusión con las autoridades sanitarias las madres se apoyaron en los argumentos que largamente había enseñado el Estado y que ahora se volvían contra sus representantes visibles, criticando su desidia e inacción. Las madres interpelaron y desautorizaron a los representantes estatales de la salud pública desde valores y nociones sanitarias del mundo urbano, moderno, «civilizado»; y esta puesta en escena de la interpelación la hicieron desde una situación de inferioridad, en tanto no ejercían el poder de las instituciones del Estado, tenían una capacidad limitada de ejercer presión en el espacio público, vivían en zona rural y se las presumía no capacitadas para opinar sobre temas médicos; es decir, eran portadoras de un accionar y un hablar no autorizados.

Se produjo así una paradójica inversión de roles que no se limitó ni se expresó solo en los discursos, sino que se manifestó, sobre todo, en las acciones y comportamientos que siguieron a continuación, al tomar las madres el control del edificio escolar para evitar las posibilidades de contagio. Así, los que debían ser enseñados mostraron cómo había que proceder según los valores de la misma escuela. Los autorizados a enseñar fueron des-autorizados, no de una manera agresiva ni contestataria; simplemente,

haciendo «lo que se debía hacer» y no se hacía, poniendo en escena un orden higiénico referido a los cuerpos e inscripto en ellos.

El orden escolar, tal como existe en el imaginario de la escuela y tal como lo habíamos estudiado inscribiéndose en el cuerpo de los alumnos, supone la clara delimitación de roles entre quienes enseñan y quienes aprenden, relaciones que deben estar mediadas por la «autoridad pedagógica» como una de sus condiciones básicas. También supone la delimitación entre el adentro escolar y el afuera no escolar, incluidos en ese afuera los hogares y familias de los discentes. Esa distribución de «cuerpos en su lugar», en sus espacios sociales y roles instituidos y diferenciados, dio lugar a una «salida de lugar» de los cuerpos. El afuera de la escuela –el mundo doméstico de las madres– puso en escena la moral de la higiene en el adentro de la escuela, ante la pasividad tolerante de quienes debían representar esa moral. Recordemos que *limpio* y *sucio* son categorías de fuerte inflexión moral, y que funcionan como clasificaciones sociales, donde la falta de limpieza, la suciedad, se asocian a la estigmatización de grupos sociales. A esta altura, aparecía inocultable la dimensión política del episodio.

En un sentido antropológico, la política no se reduce al ámbito político-administrativo del Estado, sino que reconoce su presencia bajo diferentes formas –casi siempre, no visualizadas con claridad como políticas– en la trama de relaciones de fuerza y de poder distribuidas en el conjunto de las relaciones sociales, actuando en las interacciones de distintos grupos e individuos, en los múltiples espacios de la vida social, pública, doméstica y privada. Ni institución ni aparato: la política está allí donde micropoderes, en el sentido de Foucault, están en incesante interacción, en un juego de relaciones de fuerza desiguales y dinámicas.

La salud y los cuerpos, la disputas de significado acerca de la prevención de la enfermedad, las críticas a los agentes estatales, la irrupción en el espacio escolar, los cuerpos de los actores fuera de lugar alterando la relación entre el adentro y el afuera, los desplazamientos en las relaciones de autoridad, la higiene como valor moral, las autoridades estatales quedando del lado del desorden y la desorganización, nos permitieron leer manifestaciones inéditas de la crisis política del Estado nacional y provincial en esos años, tal como se refractaban en una pequeña comunidad local.

A la vez, el episodio desafiaba interpretaciones simplistas y exigía ampliar y complejizar los enfoques acerca del sentido del orden escolar y social corporizado. Una vez más quedaba en evidencia que los sentidos del orden y de la normalidad, la percepción de las relaciones sociales jerárquicas y de los lugares de autoridad, están inscriptos en los cuerpos como predispo-

siciones, pero no son esquemas mecánicos de comportamiento ni determinan pasivamente la adaptación de los sujetos a los mundos sociales establecidos.

Por el contrario, en interacción con los distintos contextos por los que transcurren las vidas reales, las personas actualizan esas predisposiciones de modos diferentes. Los mismos esquemas de acción, de percepción y de sentimientos pueden, al menos parcialmente, redefinirse de manera dinámica. Así, los conflictos y pugnas en el interior de relaciones de fuerza y de poder, tal y como suceden y experimentan en la vida cotidiana desde esas predisposiciones corporizadas, no solo tienden a modificar esas relaciones de fuerza y de poder; también, en algún sentido, trabajan en la modificación de los cuerpos involucrados en los conflictos.

Presumiblemente, la normalidad restablecida en la escuela del paraje rural no volvió a ser la misma que antes, ni las madres quedaron situadas del mismo modo con relación a la escuela y las autoridades estatales. Algo diferente había sucedido y sus efectos escapan a una fácil visualización. Son efectos que trabajan en silencio, en los cuerpos. Y esos efectos, en tanto inciden en el juego inestable y cambiante de interacciones en las pugnas de sentido, autoridad, poder, también son, de manera inequívoca, políticos. Como señala Breilh (1999), «el carácter social no solo rodea externamente a los cuerpos, sino que es parte de su movimiento intrínseco».

152

4. LOS CUERPOS EN CONTEXTO Y EL CONTEXTO EN LOS CUERPOS: LA ARGENTINA DE LOS AÑOS NOVENTA Y EL 2000

En el último decenio del siglo pasado, en la Argentina, miles de personas de las clases populares fueron impelidas a «poner el cuerpo» para enfrentar situaciones no deseadas que desorganizaron las condiciones materiales y los modos de vida de las familias, las relaciones domésticas, las actitudes frente a los poderes públicos. Esas situaciones produjeron la aparición de formas inéditas de movilización en las calles, al principio esporádicas y aisladas, luego con mayor frecuencia y, finalmente, hacia fines de la década, de un modo intenso, sostenido y generalizado. Nuevos actores sociales entraron en escena, casi siempre al margen de los partidos políticos. Trabajadores desocupados, mujeres, grupos indígenas, vecinos de un barrio o una localidad fueron poblando un escenario de protestas y demandas. Uno de los fenómenos relevantes fue la presencia de los niños en las movilizaciones colectivas, dado que en muchas de ellas participaban todos los miembros de las familias. Esta presencia de los niños en las protestas callejeras no quedó al margen de sus procesos de socialización y, entre otros aspectos, habría de tener efectos en el mundo de la escuela, en sus nociones de la infancia,

en las fronteras entre el adentro y el afuera escolar, en las relaciones con la autoridad pedagógica.

En el párrafo siguiente mostraremos uno de los varios episodios de este tipo, registrado y analizado durante la investigación que realizó Diana Milstein en Villa La Florida con la presencia del alumnado de la escuela. Si los cuerpos de las mujeres del paraje rural fueron cuerpos «fuera de lugar», corriendo el límite del adentro escolar y desplazando las posiciones jerárquicas de la autoridad en la institución, en este caso fueron los cuerpos de los discentes, trabajados por otras prácticas, los que llevaron el afuera al adentro, en otra expresión de un «fuera de lugar» según las definiciones tradicionales de niñez y de alumno.

En este apartado, algunas breves referencias a la situación de las décadas de 1990 y del 2000 servirán para entender cómo la historia y la sociedad, de formas diversas, trabajó en los cuerpos de niños pequeños, más grandes, jóvenes, adultos, en contextos de desorganización, crisis y conflictos recurrentes.

Durante esa década de 1990, un gobierno proveniente de la tradición política nacional / populista y con un importante consenso inicial impulsó políticas de «ajuste estructural» y de reforma del Estado que desmontaron las últimas bases del capitalismo de Estado y de las políticas distributivas que habían sido rasgos centrales de esa tradición.

Privatizaciones, cesantías, limitación de derechos laborales, rebaja de sueldos, disminución de recursos financieros para escuelas y hospitales públicos y apuestas al libre juego del mercado produjeron niveles de desocupación y empobrecimiento sin precedentes en la historia del país. Los modos de vida de las familias de clase obrera y de amplios estratos de la clase media fueron profundamente afectados. Los primeros síntomas inquietantes de desempleo fueron considerados «consecuencias no deseadas del ajuste» y se le atribuyó un carácter momentáneo. En consonancia con los discursos neoliberales en auge en esos años, los voceros oficiales argumentaron que no tardaría en producirse el «derrame hacia abajo» de la riqueza, reconcentrada la acumulación de capital en los sectores más competitivos. Pero la teoría del derrame no se cumplió y el país se encaminó hacia una verdadera catástrofe económica y social. Entre 1990 y 1995 el salario real cayó un 20% y la tasa de desempleo creció del 8,6% al 18,4%. En 1990 la población pobre e indigente alcanzaba alrededor del 22% y el 3% respectivamente, mientras que en 2001 estos porcentajes se elevaron al 28% y al 8% (LODOLA, 2005).

Desplazados miles y miles de hombres del mundo del trabajo, las familias ensayaron estrategias de sobrevivencia en la economía informal, con

un protagonismo creciente de las amas de casa. Se produjo la irrupción de un nuevo tipo de organización que nucleó a desocupados que reclamaban a lo largo y ancho del país por subsidios y puestos de empleo. Estas organizaciones, llamadas «piqueteras», se conformaron con parámetros diferentes a los del mundo laboral: eran agrupamientos de base territorial y barrial, con vínculos familiares y vecinales. En muchas localidades del interior del país y del conurbano bonaerense⁴, los movimientos de desocupados comenzaron incluso, en algunos casos, a constituirse cooperativamente para la distribución de los subsidios, la construcción de viviendas y el funcionamiento de los comedores populares. La modalidad de presión frente a las autoridades gubernamentales apeló a periódicas salidas a la calle para bloquear calles y rutas. Esta modalidad logró, en ocasiones, paralizar zonas importantes del país y volver visible y gravitante la presencia de los sin trabajo y de los barrios populares.

Estos reclamos fueron también acompañados por protestas y demandas generadas por temas educativo-escolares, de salud y de vivienda. Muy pronto, sindicatos de maestros y agrupaciones vecinales comenzaron a apelar a estas formas de reclamo. Frente a dicho estado de movilización y de manifestaciones callejeras, el gobierno nacional y los gobiernos provinciales combinaron respuestas represivas con trabajosas negociaciones de subsidios para el desempleo, según un esquema variable de relaciones entre el Estado y los desempleados. En pocos años proliferaron distintos sistemas de subsidios, con escaso control, una alta dosis de manipulación y clientelismo estatal. Las innumerables formas de movilización se siguieron instalando en la vida pública, en gran parte al margen de las organizaciones políticas existentes, poniendo de manifiesto la desconfianza hacia los políticos y el descreimiento sobre los mecanismos tradicionales de representación. El *re-presentarse* a sí mismos en demandas puntuales en las calles llevaron nuevos actores al espacio público: personas sin trabajo, vecinos y familias, incluidos los niños, que interpelaban con urgencia a los estamentos del Estado, sospechados o denunciados por indiferencia, negligencia y corrupción.

Hacia 1999 fue electo un nuevo presidente de la Nación, quien asumió con promesas de cambio de la situación económica y social. Sin embargo, al dar continuidad a las políticas de su antecesor, el descontento estalló en una rebelión popular en las calles de Buenos Aires y otras ciudades del interior del país, que culminó con los episodios sangrientos de los días 19

⁴ Se utiliza aquí la expresión «conurbano bonaerense» en su modo corriente, para referir al conjunto de 24 partidos de la provincia de Buenos Aires cercanos a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los partidos son las divisiones administrativas de esta provincia, a diferencia de otras del país que se dividen en departamentos. Se trata de una región que no supera el 1% del total del territorio nacional pero concentra la cuarta parte de la población total del país.

y 20 de diciembre de 2001 en la Plaza de Mayo que determinaron la caída del Gobierno⁵. Se abrió entonces un período de inestabilidad. En pocos días se sucedieron varios presidentes provisionales, en un sostenido estado de movilización callejera.

La indignación colectiva hacia los políticos se sintetizó en la consigna, repetidamente coreada en las calles: «Que se vayan todos». Los partidos políticos, casi sin excepción, se desarticulaban en fragmentos enfrentados entre sí. Hacia 2003, el gobierno pasó a manos de una fracción del peronismo diferente a la que había gobernado durante los años noventa, y se recuperó cierta estabilidad. Pero no cesó la conflictividad social, que seguía manifestándose, en forma local y cotidianamente, en distintos lugares del país. A ello se agregó la pugna entre sectores desplazados del mismo partido peronista en el gobierno. Diferentes fracciones que controlaban espacios considerables de las administraciones provinciales y municipales hicieron del aparato estatal el escenario de continuas luchas internas, que a veces se articulaban de manera oportunista, con reclamos y protestas vecinales. Esto acentuó el estado de desorganización del Estado heredado de la década anterior.

Este último fenómeno se concentró sobre todo en la provincia de Buenos Aires, en particular en Quilmes y otras localidades del sur y oeste del conurbano bonaerense. Como parte de esa pugna, se produjeron continuos desplazamientos de caudillos barriales y punteros⁶ de una postura a otra, según un inestable sistema de lealtades. Así, las pugnas de poder entre fracciones encontradas del partido gobernante en el aparato estatal se extendían hacia las redes clientelares conformadas en los años noventa. Villa La Florida fue uno de los tantos escenarios de esa pugna, que también atravesó la vida de las escuelas de la zona y que, de distintos modos, estaba vinculada a peleas por territorio.

A mediados de la década de los noventa, como parte de la reforma del Estado y el ajuste estructural, se sancionó una nueva ley educativa, basada en un discurso modernizante, que afectó los tres niveles de enseñanza, pero sobre todo a las escuelas primarias estatales, cuya cobertura se había

⁵ El 19 y 20 de diciembre del año 2001 estalló una revuelta popular en muchas ciudades de la Argentina que expresó la desesperación ante la situación económica, política y social que nos atravesaba. La gente protestaba haciendo ruido, tirando piedras, haciendo fogatas o saqueando supermercados, no solo para expresar su descontento sino sobre todo como modo de confrontar el estado de sitio que había decretado el presidente. Como resultado de esta protesta, el gobierno ordenó reprimir de manera brutal y el presidente tuvo que renunciar.

⁶ El término *punteros/as* se utiliza para denominar a los intermediarios de organizaciones partidarias políticas en un sistema patrono-cliente. Se refiere a las personas que realizan un intercambio de favores en un doble sentido: acercan un número importante de votantes y gestionan diversos pedidos o servicios para la gente cuyo voto solicitan.

extendido a la mayoría de la población en edad escolar. Los cambios a nivel organizacional, financiero, curricular, edilicio y administrativo se dieron en un contexto de directivas contradictorias, cambios de jurisdicciones para la distribución de los recursos, manejos irregulares de los municipios –hacia donde se había transferido parte de la administración de las finanzas escolares–, retaceos en los envíos de fondos para los comedores escolares, atrasos en el pago de los sueldos de maestros, etc. Muy pronto, en un clima de malestar de maestros y familias, la vida cotidiana de las escuelas sintió las consecuencias desorganizadoras. Un funcionamiento precario en edificios derruidos, clases interrumpidas por paros y huelgas docentes, reclamos de padres para el envío de fondos para los comedores y para artículos de limpieza, salidas a la calle en manifestación de maestros y padres, casi siempre en compañía de los alumnos, fueron algunos de los fenómenos más o menos habituales con los que nos enfrentamos cuando, aún en 2003 y 2004, comenzó el trabajo de campo en Villa La Florida.

4.1 CUANDO LOS CUERPOS GRITAN: «¡JUSTICIA!»

156

A comienzos de 2004, Diana Milstein comenzó el trabajo de campo en la escuela 40 de la localidad de Villa La Florida del partido de Quilmes, a unos 25 kilómetros de la ciudad de Buenos Aires. A los pocos días de estar allí, una alumna de quinto grado le contó que ella y sus compañeros habían «echado a una maestra suplente porque pegaba, era mala y siempre gritaba y empujaba a los chicos». El suceso atrajo de inmediato el interés de la investigadora, que fue reuniendo distintos testimonios y opiniones. La reconstrucción de los hechos, las distintas perspectivas y valoraciones desde los cuales protagonistas y testigos se referían a lo sucedido y sus implicancias para la vida de la escuela, están expuestos con detalle en otros trabajos (MILSTEIN, 2009, 2010). En este artículo haremos referencia solo a algunas de las dimensiones de este episodio, más directamente ligados a la cuestión que nos ocupa.

Repasemos brevemente los hechos. El episodio había sucedido en el salón de clases de 5.º grado de la escuela primaria, que agrupaba a alumnos que, según la perspectiva de las maestras, conformaban un grupo difícil y problemático (algunos habían repetido el año y la mayoría provenía de familias empobrecidas, con trabajos ocasionales y precarios, desocupados y subocupados). Durante el transcurso de una clase que no podía controlar, la maestra había pegado a un niño y empujado a una alumna y a otros niños que la rodeaban y tomado del cabello a uno de ellos. No era la primera vez que esa docente tenía este tipo de comportamientos «para mantener la disciplina», pero ese día los alumnos no soportaron más. Algunos comenzaron a correr por el salón, gritando: «¡Ayúdenos, ayúdenos!» Otros empezaron

a aplaudir y a golpear las mesas. Algunos se subieron arriba de sus bancos gritando: «¡Justicia, justicia!». Dos maestras que daban clase en aulas cercanas corrieron al salón de quinto, hicieron salir a la docente y lograron calmar a los alumnos. Al día siguiente, la directora de la escuela separó a la maestra del curso e inició un sumario administrativo. Tres docentes fueron sucesivamente designadas por las autoridades para tomar ese grupo a su cargo. La tercera suplente logró trabajar en un clima más tranquilo y acompañó a este mismo grupo como maestra también al año siguiente.

Todos los actores involucrados en el episodio fueron conscientes de la trascendencia de lo sucedido. Los alumnos habían logrado revertir la situación de violencia en la que estaban dentro del aula y, sobre todo, habían obtenido una cierta atención y revalorización por parte de la escuela, hecho muy importante teniendo en cuenta la etiqueta de «mal alumno» que recaía sobre muchos de ellos.

Para la directora y las docentes de la escuela, el caso impactó profundamente no solo por el comportamiento de la maestra sino por el modo inusitado en que los alumnos lograron llamar la atención sobre lo que les estaba sucediendo. El rítmico golpear de manos y los gritos de «¡Justicia!, justicia!» se asociaron de inmediato con lo que en esos años sucedía en la localidad y en otros lugares del país. Esos comportamientos se consideraban aprendidos, en gran medida, en el contexto extraescolar y formaban parte de las experiencias de los alumnos, de contextos inscriptos en cuerpos, así como de cuerpos que hablaban de contextos. Fue un recordatorio de las movilizaciones de grupos de vecinos que, con bastante frecuencia, salían a la calle para reclamar por casos impunes de violencia, cuyas víctimas, en su mayoría, eran niños, adolescentes, jóvenes y mujeres. Como contamos más arriba, esas manifestaciones callejeras eran parte del clima de descontento y de desconfianza hacia los poderes públicos. Reclamar justicia significaba reclamar por la justicia ausente; los delitos denunciados muchas veces implicaban a una parte de las instituciones del Estado –policías, jueces, estamentos políticos de la localidad–, que eran las que se suponía debían garantizar la seguridad y protección de los habitantes.

Se puede entender fácilmente que una escena de ese tipo reproducida en la escuela produjera una verdadera conmoción entre las maestras y la directora. El cuidado de los niños y el estar atento a cualquier manifestación de violencia hacia ellos es un valor tradicional de la escuela. En general, un hecho de agresión física sobre los niños se asociaba con el afuera de la escuela, incluyendo en ese afuera, a veces, los propios hogares. Por ello, que un episodio de esta naturaleza sucediera en el adentro resultaba un contrasentido –y una acusación implícita– con los mandatos sociales básicos para con la escuela y los educadores en nuestro país.

Pero lo que debemos destacar aquí es la extraordinaria eficacia de la puesta en escena en el interior del salón de clase. Los niños consiguieron hacer de la clase un escenario donde representaron, al modo de una *performance*, un evento que, al igual que un «espejo mágico» (TURNER, 1982), reflejó la protesta callejera; y la fuerza de este reflejo logró reconfigurar la situación al interior de la clase. Así, estos niños y niñas, actores y agentes sociales, lograron reactuar frente a un conflicto declarado que se extendió más allá del propio evento, de las circunstancias representadas e inclusive de las personas involucradas en esa *performance*. Los cuerpos de los niños se desplazaron para actuar, casi al unísono, papeles diferentes al del alumno en el aula. Pero este fuera de lugar de sus cuerpos contestaba el fuera de lugar de la maestra⁷, y alcanzó a alterar la posición del resto de la escuela. La maestra pasó a ser el foco de una denuncia pública; al atraer la atención del resto de la escuela, hicieron jugar a las dos maestras que irrumpieron en el salón en el interior de su puesta en escena. Sin deliberación previa, los cuerpos representaron una situación que los niños ya habían visto y vivido, participando de una manera u otra en el afuera escolar. Se trató de una reacción espontánea, donde los cuerpos actualizaron lo que ya se había «hecho cuerpo» en ellos. El cuerpo de la maestra, actuando su molestia y su rechazo a los alumnos, y luego saliendo precipitadamente del salón de clases, la puso fuera de lugar; y el accionar de los cuerpos de los niños la redefinió como victimaria, frente a quienes reclamaban protección, al instalar en la clase una escena de honda repercusión en la sensibilidad colectiva.

Como puede verse, sin las circunstancias histórico-sociales que existían en el afuera escolar, la situación del adentro no podría haberse reproducido, al menos de la misma forma. El modo deliberadamente similar que pusieron en juego los niños, representando –en el sentido actoral– lo que en las calles actuaban los adultos –familias, vecinos– frente a otras manifestaciones de violencia, puso de manifiesto valiosos saberes de los niños. Intuyeron que esa manifestación reposaba en un conjunto de significados compartidos que eran parte de un sentido común, y podían instalarlos en una posición fuerte desde su situación de desigualdad. Estos significados estaban en estado práctico, como parte de las aprehensiones perceptivas, emocionales e intelectuales más o menos espontáneas, inscriptas socialmente en los cuerpos de alumnos y maestras.

⁷ Dialogando críticamente con la perspectiva de Foucault para un caso que presenta algunas similitudes con este, estudiando en una escuela en EE.UU., John Whelen dice: «The docile, subjected body posited by Foucault has not materialized, in its place is the contested body, stigmatized in its subjection but sustained also by oppositional technologies of selfhood» (2011, p. 200).

Como pocas veces, la política –en el amplio sentido antropológico, al que hicimos referencia antes– se manifestó en los cuerpos de los sujetos con tanta elocuencia. Lo que hicieron los alumnos fue una intervención política en tanto ingresaron en una pugna de relaciones de autoridad, en una contestación colectiva frente a un abuso de poder, una pulseada donde volcaron a su favor a varias maestras y a la directora, y salieron de su lugar de relativa desacreditación, según el estereotipo escolar.

El hecho de que fueran niños los protagonistas de este suceso puede dificultar el reconocimiento de las dimensiones políticas presentes. Pero es preciso replantearse las concepciones sobre la niñez, definida en términos de carencias, inmadurez, inocencia, como una etapa de la vida humana definida por lo que no es todavía y por una presunta incompreensión absoluta de los mundos de los adultos. Este aspecto forma parte de una discusión más amplia, que involucra tanto los cambios reales que están experimentando las infancias como los significados de larga duración histórica, contruidos y reproducidos una y otra vez desde una perspectiva adulto-céntrica. Obviamente, estos comportamientos de los niños en la escuela interpelan también las nociones de niñez en la escuela, es decir, la de alumno.

Así como en el episodio de la hepatitis en Guerrico, en este de Villa La Florida, nuevamente el cuerpo de los niños fue el detonador del conflicto. Ya sea por enfermedad no atendida, por agresiones físicas de un adulto o por falencias o indiferencia de la institución que debería protegerlos, fue el punto focal donde se concentró el conflicto que implicó a los actores y que puso en juego, mediante las actuaciones, valores centrales de la vida en sociedad. A la indefensión o la agresión, la reacción colectiva en defensa del cuerpo de los niños tuvo, en este último caso, una derivación novedosa: fueron ellos mismos quienes asumieron su defensa, reclamando la presencia de los adultos de la escuela frente a un adulto fuera de lugar.

5. PARA FINALIZAR

Como decíamos al principio de este artículo, mirar en los cuerpos procesos que están ocurriendo en la sociedad permite entender los aspectos profundos, menos visibles y casi siempre silenciosos de dichos procesos. Así, también en este episodio se pueden leer en los cuerpos transformaciones que están sucediendo de hecho, en mayor o menor medida, en escuelas primarias públicas de características similares a la de Villa La Florida. Volvemos a encontrar aquí el desdibujamiento de la escuela tal como fue concebida por el Estado-nación y tal como existió hasta hace pocas décadas. Uno de los aspectos particularmente revelador en las investigaciones en distintas

escuelas en zonas populares es el conjunto de conflictos y de dificultades de maestros y directivos para preservar, recortar y enseñar los límites entre dos espacios sociales: el escolar y el de afuera de la escuela, entre ellos, la calle. Si la contraposición escuela / calle fue uno de los fundamentos de la inclusión de los niños en los espacios cerrados de la escuela argentina⁸, en este episodio, la calle, bajo la forma de la protesta actuada por los niños, se presenta (y representa) encarnando los valores que debían ser el patrimonio ejemplar de la escuela.

Estas aproximaciones e interpretaciones a procesos escolares y sociales que están en pleno desarrollo y que tienen un carácter dinámico e imprevisible, a veces con manifestaciones fugaces, fueron posibles en tanto pudimos leerlas en los cuerpos de los sujetos. Esta perspectiva nunca deja de estar en tensión, en una suerte de constante vigilancia epistemológica, frente a las supervivencias dualistas que impregnan, a veces de manera inadvertida, algunas miradas sobre el cuerpo en la vida social.

BIBLIOGRAFÍA

160

- ARMUS, Daniel (2000). «El descubrimiento de la enfermedad como problema social», en M. LOBATO (directora), *El progreso, la modernización y sus límites: 1880-1916*. Tomo V. Buenos Aires: Sudamericana, pp. 507-551. (Nueva Historia Argentina).
- BOLTANSKI, Luc (1975). *Los usos sociales del cuerpo*. Buenos Aires: Periferia.
- BREILH, Jaime (1999). «La inequidad y la perspectiva de los sin poder: la construcción de lo social y del género», en M. VIVEROS y G. GARAY (comps.), *Cuerpo, diferencias y desigualdades sociales*. Bogotá: CES.
- BOURDIEU, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- CONNERTON, Paul (1989). *How Societies Remember*. Cambridge: CUS.
- CSORDAS, Thomas (1990). «Embodiment as a Paradigm for Anthropology». *Ethos*, n.º 18, pp. 475-515.
- GUBER, Rosana (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- LE BRETON, David (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LODOLA, Germán (2005). «Protesta popular y redes clientelares en la Argentina: el reparto federal del Plan Trabajar (1996-2001)». *Desarrollo Económico: Revista de Ciencias Sociales*, vol. 44, n.º 176. Buenos Aires: IDES, pp. 515-536.

⁸ «La calle era entendida como lugar de desamparo y abandono, debido a una inexistente y frustrada relación con un ámbito familiar contenedor; la calle como el espacio de la vagancia, la mendicidad, la enfermedad, la explotación del trabajo infantil, la prostitución y la delincuencia» (RÍOS y TALAK, 1999, p. 139).

- MEIJER, Irene y PRINS, Baukje (1998). «How Bodies Come to Matter: An Interview with Judith Butler». *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, v. 23, n.º 2, pp. 275-286.
- MILSTEIN, Diana (2003). *Higiene, autoridad y escuela. Madres, maestras y médicos. Un estudio sobre el deterioro del Estado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2009). *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas en la escuela argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2010). «Politics is Also “Child’s Play”». *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies*, v. 26, n.º1, enero, pp.136-143.
- (2011). «Enfermedad, conflicto y movilización social», en S. VISACOVSKY (comp.), *Estados críticos: la experiencia social de la calamidad*. La Plata: Al Margen, pp. 151-173.
- y MENDES, Héctor (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social del alumno*. Madrid: Miño y Dávila. (Traducción al portugués, 2010, *Escola, corpo y cotidiano escolar*, San Pablo: Cortez).
- PEDRAZA GÓMEZ, Zandra (2007). «Dejar nacer y querer vivir: gestión y gestación del cuerpo y de la vida», en PEDRAZA GÓMEZ (comp.), *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Universidad de Los Andes, pp. 381-417.
- RÍOS, Julio César y TALAK, Ana María (1999). «La niñez en los espacios urbanos», en F. DEVOTO y M. MADERO (comps.), *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina plural 1870-1930*. Tomo II. Buenos Aires: Taurus, pp. 139-171.
- SALESSI, Jorge (2000). *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina. (Buenos Aires: 1871-1914)*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- TURNER, Bryan (1984). *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México: FCE.
- TURNER, Victor (1982). *From Ritual to Theatre*. Nueva York: PAJ Publications.
- VESSURI, Hebe (2002). «La observación participante en Tucumán, 1971», en S. VISACOVSKY y R. GUBER (comps.), *Historia y estilos de trabajo de campo en Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia, pp. 289-316.
- VEZZETTI, Hugo (1985). *La locura en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- WHELEN, John (2011). *Boys and Their Schooling: The Experience of Becoming Someone Else*. Nueva York: Routledge.

CORPORALIDAD DEL «BUEN ESTUDIANTE»: REPRESENTACIONES DE GÉNERO, «RAZA», ETNIA Y CLASE SOCIAL EN LA ESCUELA ESPAÑOLA

Antonia Olmos Alcaraz*
María Rubio Gómez*

SÍNTESIS: El presente artículo es una aproximación socio-antropológica a la construcción del «buen estudiante» en la escuela española a partir de cómo son percibidos los alumnos en función de las clasificaciones realizadas por el profesorado sobre marcadores de género, raciales, étnicos y sociales. Para ello abordamos las condiciones del cuerpo escolarizado que son problematizadas versus las representaciones del mismo consideradas ventajosas para un itinerario educativo de éxito. A partir de la realización del trabajo de campo etnográfico, en el marco de una investigación sobre trayectorias de éxito y fracaso escolar de alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera en España, proponemos un análisis interseccional de los marcadores mencionados para conocer cómo son construidos los cuerpos de quienes se adecuan a las demandas de la institución educativa frente a quienes no lo hacen.

Palabras clave: antropología de la educación; etnografía; prejuicios y estereotipos; migraciones; interseccionalidad.

CORPORALIDADE DO «BOM ESTUDANTE»: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO, «RAÇA», ETNIA E CLASSE SOCIAL NA ESCOLA ESPANHOLA

SÍNTESE: *O presente artigo é uma aproximação socioantropológica para a construção do «bom estudante» na escola espanhola a partir de como os alunos são percebidos em função das classificações realizadas pelo professorado sobre marcadores de gênero, questões raciais, étnicas e sociais. Para isso abordamos as condições do corpo escolarizado que são problematizadas versus representações do mesmo, consideradas vantajosas para um itinerário educativo de sucesso. A partir da realização do trabalho de campo etnográfico, no contexto de uma pesquisa sobre trajetórias de sucesso e fracasso escolar do alunado imigrado de nacionalidade estrangeira*

* Profesora ayudante, doctora en la Facultad de Ciencias de la Educación del Departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada, España.

** Investigadora y técnica de proyectos en organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGD), Instituto de Migraciones, Universidad de Granada, España.

à Espanha, propomos uma análise interseccional dos marcadores mencionados para se conhecer como são construídos os corpos dos que se adéquam às demandas da instituição educativa perante aqueles que não o fazem.

Palavras-chave: antropologia da educação; etnografia; preconceitos e estereótipos; migrações; interseccionalidade.

EMBODIMENT OF THE «GOOD STUDENT»: REPRESENTATIONS OF GENDER, «RACE», ETHNICITY AND SOCIAL CLASS IN THE SPANISH SCHOOL

ABSTRACT: This article is a socio-anthropological approach to the construction of the «good student» in the spanish school from how the students are perceived on the basis of classifications made by the teachers on gender, racial, ethnic and social markers.

To do this, we are dealing with the condition of the school body with problems versus the representations of the same considered advantageous for a pathway educational of success.

From the completion of the ethnographic field work in the framework of an investigation on trajectories of success and failure of immigrated school students from foreign nationality in Spain, we propose a cross-sectional analysis of the markers listed to learn how are built the bodies of those who are suited to the demands of the educational institution as opposed to those who do not.

Keywords: antropología de la educación; etnografía; prejuicios y estereotipos; migraciones; interseccionalidad.

1. INTRODUCCIÓN

El artículo que presentamos¹ podría responder a la pregunta acerca de cuál es actualmente el perfil del buen estudiante en la escuela española, siempre y cuando lo que se intente analizar sean los procesos de construcción social de dicha figura. Afirmamos con ello que, si bien las representaciones encontradas en nuestro trabajo de campo funcionan muchas veces como meros mitos y estereotipos, en ocasiones ayudan al funcionamiento del efecto Pigmalión o de las profecías autocumplidas. Es por ello que nuestra propuesta será, como apuntamos al final del texto, apostar por una formación

¹ El trabajo forma parte de una reflexión más amplia dentro de los estudios de escolarización de población inmigrante de nacionalidad extranjera que difundimos en el portal web [Alumnado Nueva Incorporación](#) (ANI). Esto se encuadra en el Proyecto de Excelencia de la Consejería de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Junta de Andalucía titulado «Multiculturalidad e integración de población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas» (PO6-HUM2380) y en el proyecto I+D+I del Ministerio de Educación y Ciencias del Gobierno Español «Integración de escolares denominados «inmigrantes»: relaciones entre el éxito-fracaso escolar y las relaciones familia-escuela» (SEJ2007-67155/SOCI). Algunas ideas que recogemos fueron discutidas en el I Congreso Internacional sobre las Migraciones en Andalucía, organizado por el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada, celebrado entre los días 16 y 18 de febrero de 2011.

intercultural del profesorado que le posibilite al alumnado una mayor equidad e inclusión en el sistema escolar. Además, nuestro interés también reside en mostrar el funcionamiento interseccional de marcadores tales como género, «raza», etnia y clase social en la conformación de relaciones de alteridad en la escuela y en esa construcción intersubjetiva del cuerpo que condiciona, en no pocas ocasiones, determinados pasos por la escuela.

2. LOS MEJORES DE LA ESCUELA: ELEMENTOS DEFINITORIOS DE UN «BUEN ALUMNO»

Situémonos en un centro mixto de secundaria de cualquier ciudad española con una media de setecientos alumnos. Es la hora del recreo, paseamos por el patio observando a preadolescentes y adolescentes en el momento de descanso. Unos comen su bocadillo, otros compran golosinas en la cantina; mientras algunos chicos juegan al fútbol, unas chicas charlan animadamente y otras, cuyas pieles son más oscuras que las del resto, hablan en una lengua que no conseguimos identificar, sentadas en grupo en un banco de una esquina del patio. Cerca de ellas hay dos muchachos que conversan a través de la verja que los separa de la calle con otros más mayores que fuman y ríen a carcajadas. Sobre el mismo muro hay tres parejitas apoyadas haciéndose carantoñas. Hay grupos mixtos conformados por altos, bajos, flacos, gordos, rubios, pelirrojos, morenos, con diferentes acentos y formas de vestir, que escuchan el último éxito de *reggaeton* o *hip-hop* desde sus teléfonos móviles... Esto es lo que vemos: chicos de entre doce y dieciocho años encerrados en un patio durante treinta minutos y distribuyéndose en el espacio según sus preferencias musicales, deportivas, de vestimenta, etc. Paseamos con el director del centro –nuestra presencia no estorba, como si fuésemos invisibles– y el docente comienza a describir la situación del instituto en relación con la integración de la población inmigrada:

Bueno, como ves, aquí tenemos de todo; hay rusos, chinos, marroquíes, latinos, rumanos... Ahora han llegado muchos rumanos, pero sobre todo las niñas aprenden rápido y se adaptan muy bien... Y bueno, en general el clima del centro es bueno, aunque sí es verdad que al principio les cuesta adaptarse por el tema del idioma y tal [mira hacia las parejas que se besan y se ríen apoyados en el muro]. ¡A esos no! ¿Ves? Esos son latinos y se las saben todas [se acerca a estos y les dice en un tono jocoso que dejen algo para otro día, que van a gastar a las chicas. Las parejas se ríen y se separan un poco, pero vuelven a la posición inicial cuando nos damos la vuelta]. Una vez que ya van hablando mejor pues puedes verlo tú, se integran a la perfección... casi todos... [termina esta frase mirando a los chicos que hablan con otros ubicados fuera del centro, sabemos que estos son de nacionalidad marroquí, se acerca y les dice que se aparten de allí] (conversación informal registrada en el diario de campo, 13/10/2007).

Lo que a simple vista puede parecer un discurso² usual y cotidiano en un centro con un alto porcentaje de alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera –en este caso el 19,8% para el curso 2007/08–, para nosotras tiene un valor inestimable desde un punto de vista analítico: en pocas palabras y hechos se ha puesto de manifiesto una serie de ideas y actitudes que podríamos clasificar de androcéntricas y etnocéntricas, con altas dosis de paternalismo, que construyen cuerpos alterizados.

A ello podemos añadir que lo que se ve desde dentro como agrupamientos por afinidad en términos de amistad, puede ser interpretado como falta de integración y afinidad en términos de procedencia. Esto es solo un ejemplo del discurso que nos anima a seguir profundizando en el estudio de los procesos de construcción de las diferencias en contextos diversos.

3. CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y GÉNERO: «LAS NIÑAS SON MÁS LISTAS QUE LOS NIÑOS»

166 Pero vayamos por partes, y es que hemos podido ver cómo la opinión del director citada en el discurso anterior –en concreto sobre las niñas rumanas– en no pocos casos se amplía al resto de las niñas, y ello como muestra de que uno de los primeros estereotipos que emergen en el discurso escolar e influyen en la construcción de buenos estudiantes y alumnos está relacionado aún hoy con el género:

Las niñas, también es verdad, son mucho más listas que los niños (director de un centro público, 07/11/2007).

Esta sentencia ya la conocíamos, y la sufríamos, siendo alumnas de instituto hace ya algún tiempo. A la mayoría se nos suponía cierta disposición al estudio, se nos identificaba con actitudes más dóciles e inclinadas a acatar las lógicas escolares, en contraste con la rebeldía e hiperactividad con la que solían percibirse, y que en algunos casos mostraban, nuestros compañeros varones.

Avanzando en nuestros análisis, observamos que esta idea estereotipada sobre las chicas en el instituto empieza a matizarse cuando introducimos variables como la nacionalidad y/o procedencia geográfica:

² Los discursos han sido recogidos en nuestros trabajos de campo en diversos contextos escolares de educación secundaria obligatoria, en varias provincias andaluzas. Para garantizar el anonimato de las personas que han colaborado en nuestras investigaciones, se especificará el cargo que sustenta la persona entrevistada, la titularidad del centro en el que trabaja y la fecha de producción de dicho discurso

Las niñas marroquíes están encantadas de la vida. ¿Por qué? Porque aquí pueden estudiar. Bueno allí también pueden estudiar, pero aquí son como más libres, aunque también se sabe que en Marruecos está cambiando la cosa, pero no es lo mismo. Las niñas de Marruecos que se esfuerzan y van para adelante y tienen ese objetivo de sacarse una carrera y ser independientes, a mí me encantan. Y luego ves a sus madres, con el pañuelo, que las apoyan y quieren que estudien (profesora de ATAL³ de varios centros públicos, 24/03/2008).

En este discurso la escuela es mostrada como una oportunidad para «las niñas marroquíes» que, en apariencia, encuentran en ella una opción para salir de la supuesta «represión⁴» social y familiar en la que el profesorado plantea que se encuentran, y que es precisamente por ello que se esfuerzan y estudian. Es decir, esa supuesta docilidad innata en las chicas en la escuela, vista y valorada además como un rasgo positivo, es interpretada en las de origen marroquí como producto de una situación desesperada de supervivencia derivada de la procedencia de un entorno sociofamiliar opresivo. Esto no se advierte en absoluto si el discurso hace alusión a las muchachas autóctonas. Vemos con ello cómo un mismo estereotipo relativo al género –las chicas son mejores estudiantes que los chicos– modifica su forma de funcionamiento cuando entran en juego elementos que tienen que ver con lo étnico y lo nacional. Esta versatilidad en el funcionamiento de una misma categoría puede ser explicada desde una perspectiva decolonial por la existencia de una línea imaginaria que separa la realidad social en dos esferas distintas: «la zona del ser y la zona del no ser» (FANON, 1967; SANTOS, 2009; GROSFUGUEL, 2011). La ubicación en una u otra explicaría, entre otras cosas, cómo las experiencias vitales de dos chicas pueden ser radicalmente diferentes, incluso compartiendo pertenencias subjetivas y/o adscripciones de género.

La representación de la alumna marroquí como alumna ejemplar se completa aludiendo a su discreción como mujer, algo que a veces se confunde con la noción de subordinación que el feminismo occidental más ortodoxo cree encontrar en todas las mujeres no occidentales (MOHANTY, 2008). Fruto de esa subordinación interiorizada percibida, el docente des-

³ El programa de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) es la primera medida institucional que el Gobierno autonómico andaluz adoptó para atender al alumnado inmigrante de nacionalidad extranjera que llegaba al territorio a principios de los años noventa. Su implementación consiste en crear en el centro educativo un espacio donde profesorado especializado en la enseñanza de lenguas instruye al alumnado que desconoce el español.

⁴ Las expresiones y palabras entrecomilladas a partir de este apartado y hasta el final del artículo representan discurso *emic* que hemos parafraseado, y por ello no citado con referencias de fuentes concretas. Así, por ejemplo, si la palabra «latinoamericano» aparece siempre entrecomillada es porque es la forma habitual que las personas entrevistadas usan para referirse a la población procedente de América Central y del Sur.

taca en este colectivo su «no conflictividad» y el hecho de que «ellas pasen desapercibidas»; todo lo contrario de la representación que se hace de otras alumnas, por ejemplo, las procedentes del Este de Europa:

Porque tú ves aquí a los chicos o a las chicas que vienen del Este, algunos zagales vienen con un reloj de oro, las niñas vienen más «puestecicas» que el resto (director de un centro público, 07/11/2007).

De estas estudiantes se tiene una imagen de chicas llamativas, exuberantes, que exteriorizan su cuerpo o, como se nos dice «más puestecicas», es decir, que van maquilladas y vestidas con ropa que se percibe como inapropiada para la escuela, en tanto que responde a una conducta entendida como antiescolar (WILLIS, 2008). Las manifestaciones corporales son también, por lo tanto, elementos usados por la escuela en la valoración sobre «el buen alumno» (FRANZÉ, 2003), en este caso, alumna. Desde luego, en la construcción de una y otra imagen –chicas marroquíes y chicas del Este, más discretas o más coquetas– impera una concepción etnocéntrica de lo que supone ser o no ser discreta, coqueta o estar o no acicalada. No obstante, en unas y otras la categoría género prima cuando se habla de éxito escolar y todas, en tanto que mujeres, son vistas como buenas estudiantes:

168

Rusas y rumanas, sobre todo rusas, vienen con un nivel cultural muy alto, tienen un hábito de trabajo muy bueno, son muy trabajadoras y eso se nota en todo (orientadora de un centro público, 24/03/2009).

Y lo que las diferencia son las razones que explican dicho éxito. Para las niñas marroquíes se trata de una cuestión vinculada con querer distanciarse de sus tradiciones culturales, sociedad y familia, percibida por algunos docentes como represivas, autoritarias y limitadoras para las alumnas. Con respecto a las jóvenes procedentes de países del Este europeo, dichas razones señalan todo lo contrario: un bagaje cultural en concordancia con una filosofía y hábitos de trabajo propios de la escuela, de *nuestra* escuela, que les ayuda a conseguir ese éxito. Podríamos dedicar muchas líneas a analizar el concepto de cultura manejado en ambos casos, bastante alejado de cómo se entiende actualmente desde la antropología, pero creemos que no es el momento ni el lugar. Tan solo recordar al lector que la cultura ha de entenderse como un proceso de organización de la diversidad (WALLACE, 1972; GARCÍA GARCÍA, 2007) en continuo cambio y modificación, conformado por lógicas de identificación diversas (BRUBAKER y COOPER, 2001; DÍAZ DE RADA, 2010), más que como un conjunto de tradiciones y conocimientos delimitados e inmutables en el espacio y tiempo, y ligados a un origen o nacionalidad concreta.

4. CUERPOS ETNIFICADOS Y ÉXITO ESCOLAR: «DIME DE DÓNDE VIENES Y TE DIRÉ QUÉ TAL TE IRÁ EN LA ESCUELA»

Al continuar con el análisis de nuestros datos, podemos ver también cómo existen muchos casos en los que el origen étnico-nacional se impone como elemento explicativo frente a otros, incluido el género, en la construcción de la imagen del buen estudiante y alumno. En este sentido, hemos de reconocer que la gran mayoría de los discursos del profesorado recogidos en nuestras investigaciones sobre esta cuestión se articulan a partir de tales categorías. Es decir, independientemente de que ser chico o chica sea percibido como una cuestión realmente clarificadora para saber –estimar– quién va a tener una trayectoria escolar buena, como acabamos de mostrar, existen prenociones sobre qué orígenes étnicos y nacionalidades son más proclives a ese éxito.

Así, por ejemplo, en cuanto al grupo mencionado de alumnos del Este de Europa, la idea de que son buenos en la escuela porque su contexto de procedencia les proporciona «un nivel cultural elevado» aparece también con respecto a los varones. La idea de posesión de un nivel cultural elevado, en comparación con alumnos de otras latitudes, incluye aspectos como las habilidades para un rápido dominio de la lengua vehicular de la escuela o la adecuada adquisición de otras destrezas escolares. No obstante, también hay conciencia sobre la imposibilidad de generalizar:

Si cogemos un alumno que viene hoy de Ecuador y una alumna (aunque las niñas, también es verdad, son mucho más listas que los niños), una alumna de Bulgaria o de Rumania, los cogemos, el ecuatoriano habla español y la rumana no, los metemos en la misma clase y a los tres meses la rumana sabe español, sabe matemáticas, sabe de todo y el ecuatoriano está como si llevara cinco o seis días. No sé si es que están más pendientes, los del Este son más trabajadores también... muchos, no todos ¿eh? Que tampoco se puede generalizar, pero por lo general es así (director de un centro público, 07/11/2007).

La importancia que se le otorga a la procedencia y al origen étnico-nacional del alumnado es, reiteramos, notable en el discurso del profesorado y normalmente se relaciona, además de con el «nivel cultural», con el sistema escolar de origen, aun cuando, en ocasiones, se desconozcan las características más básicas del mismo:

Además, cada uno tiene su forma de trabajar, que influye mucho, yo me he dado cuenta, del país que vengas. Los niños de las zonas del Este son generalmente más trabajadores que los niños de Brasil; este niño que tengo de Brasil el pobre lleva su ritmo de samba [risas] es una cosa... Influye el país, la manera en la que se escolaricen (profesora de ATAL de varios centros públicos, 24/03/2008).

Por otro lado, queremos señalar que el imaginario sobre los latinoamericanos, a quienes a partir de nuestras indagaciones etnográficas vemos que no se los considera buenos estudiantes, se reduce a personas procedentes de países como Ecuador, Bolivia, Perú, Colombia o Brasil, como indicaba el discurso anterior. No obstante el caso más llamativo en este sentido se refiere al alumnado oriundo de Argentina. Y es que, respecto de este, no dejamos de encontrar discursos que destacan las semejanzas con el «nosotros» y no las diferencias –al contrario de lo que sucede con el resto de las nacionalidades de Sur y Centroamérica–, ya sea porque, se afirma, «son como nosotros» debido a que «tienen una buena preparación previa», o porque «pasan desapercibidos» en nuestro contexto escolar:

Los argentinos son más... los argentinos son mucho más parecidos a nosotros (director de un centro público, 30/10/2007).

Sí se nota bastante el nivel curricular, o sea, los argentinos vienen mejor preparados (profesora de Matemáticas de un centro público, 04/06/2009).

Porque aquí los argentinos se adaptan, es que no los notas (director de un centro público, 13/11/2007).

170

Incluso encontramos a quienes dudan de si son realmente latinoamericanos –lo que nos pone sobre aviso de lo impreciso de dicha categoría construida sobre parámetros lingüísticos, geográficos, políticos e incluso económicos–, porque son representados de manera muy distinta al resto y situados en un lugar muy cercano al «nosotros»:

No sé si a esos se les llama latinoamericanos, pero los argentinos son un mundo aparte. ¿Son también latinoamericanos? (director de un centro concertado, 14/11/2007).

Y este «ser como nosotros» se traduce en entender que tienen éxito educativo; algo que, por otro lado, no nos encaja demasiado si vemos que en realidad entre «nosotros» el nivel de fracaso escolar, de acuerdo a los informes PISA⁵, no es en absoluto desdeñable. Sin embargo, lo que sí hemos podido comprobar, a través de los datos empíricos recogidos, es que la población argentina representa una de las nacionalidades más numerosas –entre el alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera– en los niveles de escolarización posobligatoria, es decir, se trata de una población que promueve

⁵ Cuestionamos, también, la forma misma de medir el rendimiento escolar que tienen los informes PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a partir de exámenes concretos que dicen medir competencias y no conocimiento curricular, pero que lo hacen en un momento preciso de la formación del alumnado atendiendo exclusivamente a resultados e ignorando los procesos para llegar a los mismos.

y que no presenta índices de abandono escolar elevados⁶. Así lo explica un profesor de Geografía e Historia de un centro escolar de secundaria entrevistado (26/11/2008):

Los argentinos sí tienen más nivel cultural, aunque económicamente estén tan mal como cualquier otro, por lo menos los que están aquí; sin embargo su nivel cultural es muy superior, y sí se produce mayor número de gente que se matricula en bachillerato después de terminar la ESO y continúa sus estudios. Entonces yo, por ejemplo, que le doy siempre clase a segundo de bachillerato, todavía no he tenido ningún alumno marroquí, ni ecuatoriano, ni boliviano ni colombiano, sin embargo he tenido muchos argentinos. Es decir que si nosotros vemos ya la gente que está matriculada en 2.º de bachillerato vemos cómo el número de extranjeros es pequeño y además, casi todos argentinos. Ellos, no sé por qué, será por tradición que tienen en su país, desconozco cuál es la razón, pero tienen un nivel cultural mucho mayor, más inquietud en lo que se refiere a aprender, a sacarse títulos y a acceder a la universidad para después tener un trabajo mejor que el que han tenido sus padres al llegar aquí.

Por lo tanto, son definidos como «muy similares a nosotros» porque tienen éxito en la escuela: promocionan y llegan a la educación secundaria posobligatoria en mayor proporción. Lo que vemos en esta lógica discursiva no es más que un proceso de construcción identitaria en positivo por parte del propio profesorado que, al hablar de alteridad –en este caso de alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera– habla al mismo tiempo de identidad, identificándose –valga la redundancia– con el alumnado autóctono en tanto que pertenecientes a su mismo endogrupo: los españoles; y destacando en estas características sobre todo positivas. Es decir, el profesorado considera cercanos y similares (dentro de su concepto del «nosotros») a quienes tienen buenos resultados escolares, y esto es lo que les hace definir su proximidad a ellos, independientemente de que «los alumnos españoles» presenten en verdad o no esos buenos resultados escolares.

Hasta ahora hemos mostrado el uso en los discursos de constructos como el género o la procedencia étnico-nacional, y la existencia de preferencias del profesorado hacia algunos de ellos en tanto que manifiestan ciertas simpatías al respecto: chicas sobre chicos, alumnado de nacionalidad rusa y rumana sobre otras o, incluso, de nacionalidad argentina sobre otras nacionalidades de latitudes cercanas. A continuación mostramos algunos casos en los que esas simpatías se tornan actitudes marcadamente paternalistas, si no racistas.

⁶ Al respecto puede consultarse el trabajo de García Castaño y Rubio Gómez (2011) en el que se presentan y analizan datos estadísticos que apuntan a esta tendencia que señalamos.

El discurso que sobresale cuando los docentes se refieren al alumnado cuya diferencia respecto de la mayoría está basada en cuestiones fenotípicas va en esta línea. «Los morenitos», como muchas veces es denominado el alumnado negro⁷, son representados esencialmente como menos conflictivos, más tranquilos y dóciles que el resto del alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera, características valoradas de manera muy positiva por la escuela:

Los niños que hemos tenido menos conflictivos son los de color, en general... los negros. Vamos, en general tanto los niños como las niñas son muy tranquilos, yo es que no tengo... si tiro de estadísticas, no hay ningún niño o niña que haya expulsado que haya sido negro (jefe de estudios centro público, 12/11/2007).

Partimos de la constatación de que el paternalismo ya se advierte desde la propia denominación que se les da a los alumnos negros:

Les dicen morenitos a los negritos, morenitos con cariño, nuestros morenitos, les dicen, pero con cariño, no con una connotación negativa (inspectora de educación, 21/12/2007).

«Nuestros morenitos» o «negritos», como dice esta inspectora, son calificativos que nos recuerdan mucho a la jerga usada por la Iglesia católica en campañas de ayuda a las misiones en el mal denominado Tercer Mundo, y que denotan una especie de debilidad innata de quienes son categorizados en ellos.

172

Durante la realización de nuestro trabajo de campo visitamos un centro en el que se encontraban escolarizados dos chicos de Guinea Bissau, ambos en el grupo de diversificación curricular⁸ de 4.º de ESO. El discurso que se generaba sobre ellos y su situación en el instituto hacía alusión a que, a pesar de no ser buenos para estudiar, sí eran buenos alumnos. Es decir, sus

⁷ El uso del término *negro* ha sido considerado peyorativo en algunos contextos espacio-temporales al tiempo que no lo era en otros. Así, por ejemplo, fue la propia ideología racista la que acuñó la expresión «gente de color» como un eufemismo políticamente correcto para evitar usar la palabra negro, entendida casi como sinónimo de esclavo en el contexto estadounidense. Dicha expresión, sin embargo, aun con connotaciones en apariencia más positivas que el vocablo negro, no es muy afortunada, tanto por haber sido creada desde fuera del grupo al que refiere, como por parecer ideada para tranquilizar a quienes la acuñan y se identifican como blancos (RODRÍGUEZ, 2003). Es por esto mismo que muchos colectivos la han rechazado, prefiriendo autodenominarse *negros* en un acto de reivindicación identitaria, lucha, resistencia y propuestas de cambio radical, como vimos que sucedió en EE. UU. en la posguerra durante los movimientos de pugna por los derechos civiles (MALDONADO-TORRES, 2007; WADE, 2010).

⁸ Medida de atención a la diversidad que se pone en marcha como último recurso para aquellos alumnos que no alcanzan los objetivos esperados en la Educación Secundaria Obligatoria y que consiste en la reorganización del currículum por ámbitos y no por materias.

rendimientos académicos no cumplían con lo exigido por la escuela, por lo que, tras repetir varios cursos, se les ubicó en el grupo de diversificación, pero eran alumnos responsables, respetuosos, trabajadores... Nunca escuchamos nada *despectivo* sobre sus comportamientos: «no son malos, aunque se sabe que nunca van a tener éxito en la escuela».

En este sentido, algunos discursos nos ponen en alerta al naturalizar ciertas diferencias vinculando un rasgo físico, como es el color de piel, con unas supuestas capacidades innatas que, en el siguiente ejemplo, no tienen que ver con la inteligencia o con aspectos psicológicos, sino con la expresión corporal y habilidades rítmicas:

Luego, cuando hacemos *aerobics* en educación física, las niñas negras bailando son una maravilla, en general, o sea que hay una serie de capacidades que se tienen ya (jefe de estudios de un centro público, 12/11/2007).

No es demasiado frecuente encontrar discursos abiertamente racistas como el citado⁹. Ser políticamente correcto es algo que prima en cuestiones de este tipo, al menos en un plano discursivo, ya que nadie desea ser tachado de racista en tanto que esto supone cierto desplazamiento social (VAN DIJK, 2003). No obstante, cuando los discursos racistas son de corte paternalista, como el anterior, parece que no son tan censurables, lo que nos deja ver hasta qué punto la «raza» es aún muy usada¹⁰ en las lógicas de construcción de las diferencias entre colectivos diversos.

5. REPRESENTACIÓN SOCIAL DE CLASE Y EDUCACIÓN: «A LOS POBRES NO LES INTERESA LA ESCUELA»

Por último, vamos a hacer mención a la situación económica como elemento explicativo del éxito escolar en la construcción de buenos estudiantes. Nuestra experiencia etnográfica nos muestra que es muy habitual que algunos docentes afirmen que las condiciones económicas desfavorables tienen que ver con el interés que muestran los alumnos y sus familias por la educación

⁹ Se trata este de un argumento respaldado por las teorías racistas que sostienen la existencia de otros rasgos humanos –distintos al color de piel, color de ojos, tipo de pelo– de base genética importante, como la predisposición a ciertas enfermedades, o la tenencia de habilidades físicas concretas. Estas teorías cuentan con el problema añadido de que «aún no existe consenso sobre la importancia de la influencia genética en estos rasgos» (WADE, 2010, p. 209), no obstante –como hemos podido comprobar en el discurso citado– sus presupuestos aún calan en el imaginario colectivo de la población.

¹⁰ Como ya hemos mencionado, los descubrimientos sobre el genoma humano permiten afirmar que las «razas» biogenéticamente hablando no existen, por lo que dicha forma de categorizar carece de base científica (LEWONTIN, ROSE y KAMIN, 2009).

formal, algo aplicable tanto al alumnado autóctono como al de nacionalidad extranjera. Aunque no encontramos discursos demasiado explícitos de todo lo contrario –es decir, de que el éxito escolar de alguien se explique por tener una buena situación económica sin más– lo cual es bastante clarificador, sí hemos observado que esa situación económica desfavorecida es usada como elemento explicativo del éxito escolar de algunas nacionalidades en particular, como la china:

Yo creo que la única explicación que le veo es que son niños que están muy acostumbrados a luchar, a que las cosas se consiguen a base de trabajo y de esfuerzo. Tuvimos la experiencia de unos niños chinos de Shangai y en una semana estaban escolarizados en el colegio y estos niños decían que los españoles eran muy señoritos, era la expresión que utilizaban, porque hacían las cuentas con calculadora mientras que ellos tenían que utilizar los dedos o piedras. ¡Mira si son diferentes! Nuestros niños tienen una tecnología que les da más facilidades y hace que no valoren las cosas; en cambio los que vienen de fuera están más acostumbrados a buscarse la vida y saben que las cosas no se consiguen más que a base de esfuerzo y de trabajo (profesor de Lengua y Literatura de un centro público, 04/08/2008).

Este argumento se encuentra íntimamente relacionado con el muy extendido, despectivo y poco original estereotipo de «trabajas como un chino»:

174

Los chinos tienen un problema, el idioma tan diferente al nuestro, pero como vienen de una cultura del trabajo escolar, se ponen y bum, bum, bum, son muy machacones y tiran para adelante. Es el afán de superación, como tienen que estar aquí, se tienen que adaptar (director de un centro público, 13/11/2007).

Es decir, se entiende que el alumnado de nacionalidad china tiende a esforzarse y trabajar más que el resto –a ser mejor estudiante– porque su situación económica, extremadamente dura y adversa, les hace entregarse aún más al trabajo, escolar en este caso. Ser chino en la escuela es sinónimo de trabajo, responsabilidad y esfuerzo. Otras investigaciones, también en el contexto español, ya señalaban esto mismo hace más de una década, indicando que «allí donde hay aplicación y disciplina escolar de parte de (estos) niños, se intuye un poso de sufrimiento: “son muy buenos estudiantes, no dan problemas, pero ¡quién sabe qué será de ellos!”» (FRANZÉ, 2003, p. 127). Aunque también, dentro del análisis que realizamos, se debe reflexionar sobre las afirmaciones que hace la persona entrevistada sobre «lo diferentes que son nuestros niños» de los niños chinos, que usan los dedos o piedras para contar porque no tienen acceso a la tecnología. Consideramos, cuando menos, excesivo en la actualidad calificar de «tecnología» a una calculadora; y también exagerado, además de inexacto, pensar que China carece de acceso a la misma cuando las empresas tecnológicas de mayor crecimiento en la última década son precisamente chinas. Muy al contrario, lo que subyace

en este tipo de discursos es una concepción de la alteridad marcadamente etnocéntrica que concibe a un «nosotros» desarrollado frente a un «otro» subdesarrollado, cuando curiosamente nuestro iPad y nuestro iPhone son *made in China*. Reflexión aparte merecería la polarización social en depende qué países, y el acceso más o menos igualitario de la población a los bienes de consumo; al igual que la realidad de que quienes migran son siempre, también, los más excluidos y empobrecidos.

No obstante, en este argumento que equipara bajo nivel económico con esfuerzo y trabajo encontramos discursos contradictorios pues, como decíamos, es precisamente este nivel económico el que suele argumentarse, junto a lo sociocultural, como factor de riesgo a la hora de integrarse en el centro y cumplir con los objetivos que plantea el sistema escolar cuando se aplica a otras procedencias o nacionalidades:

Es que yo creo que los inmigrantes sudamericanos son de nivel socio-cultural, socioeconómico, más bajo que los de otro tipo de inmigrantes, porque tú ves aquí a los chicos o a las chicas que vienen del Este y... no lo sé, se supone que tienen un nivel económico bastante superior que los sudamericanos. Yo creo que influye todo, pero creo que la economía es la base también para muchas cosas, y eso supongo que va todo un poco relacionado con el nivel de integración (director de un centro público, 07/11/2007).

Cuando se habla de orígenes diferentes, como vemos, el discurso cambia por completo, lo que pone de manifiesto la importancia que se le da al mismo en tanto que explicación del éxito o del fracaso escolar.

6. DISCUSIÓN Y APUNTES FINALES

Tras lo expuesto debemos decir que, efectivamente, existen lógicas discursivas de construcción de la diferencia (GARCÍA CASTAÑO, GRANADOS MARTÍNEZ y PULIDO MOYANO, 1999; OLMOS ALCARAZ, 2009) que representan al sujeto en positivo o en negativo –como buen o mal estudiante, como buen o mal alumno– según el género, la clase social, la etnicidad / «raza», la procedencia geográfica / nacional o la religión. La investigación hasta nuestros días ha sido prolífica en aras de explicar el fracaso escolar de las minorías asociado a esta lógica de construcción de la diferencia a partir de la pobreza, la diferencia cultural, los «problemas» lingüísticos, etc. (OGBU, 1974; WILLIS, 2008). Sin embargo, queremos insistir en que nuestro objetivo no es mostrar cuál de estos elementos posee mayor poder explicativo de las desigualdades en la escuela. Nuestro interés tiene más que ver con mostrar cómo en la conformación de relaciones de alteridad todas estas categorías

no funcionan siempre de igual manera, ni lo hacen de forma aislada. Es por eso que podemos explicar cómo, en ocasiones, ser identificados con una clase social desfavorecida puede ser tomado como un *handicap* para ser un buen estudiante, mientras que en otras este mismo argumento puede justificar el éxito escolar si se combina con la procedencia, nacional, por ejemplo.

Cada uno de estos elementos no explica nada por sí solo. No se es «bueno» o «malo» en la escuela por ser chico o chica, haber nacido en Marruecos, Rumania, Argentina o China. Tampoco ser pobre o rico garantiza el éxito o el fracaso escolar, de la misma forma que tener una familia más o menos implicada en la educación de sus hijos no influye siempre igual en los resultados académicos de los mismos. Admitir lo contrario sería aceptar que los prejuicios y estereotipos expresados en los discursos construidos desde la escuela que hemos ido mostrando no son tales y tienen validez explicativa. Es necesario situarnos en un marco analítico sobre la diversidad de carácter interseccional, que sea dinámico y que nos permita conceptualizar las diferencias valorándolas a la luz de contextos concretos (ANTHIAS, 2000; YUVAL-DAVIS, 2007; DIETZ, 2012). Ello nos permitirá visibilizar que la diversidad no está conformada por categorías definitivas, sino que estas adquieren su nivel analítico dependiendo de la situación en que nos encontremos. Así podremos entender que unos recursos económicos escasos pueden ser tenidos como la causa del fracaso escolar para unos o como la razón explicativa de la superación personal, que termina en éxito escolar, para otros. Pero también nos permitirá entender –que no justificar– cómo es posible que para algunos docentes las procedencias y/o las pertenencias étnicas de su alumnado expliquen en algunos casos, y no en otros, los resultados escolares.

176

Es importante señalar que estas lógicas de construcción de la diferencia no son propiedad del sistema escolar, sino que este –como anunciábamos al inicio del artículo– no es más que otro de los escenarios donde funcionan dichos procesos. Y con ello queremos también poner de manifiesto que la escuela no es aún un espacio de igualdad, aunque así se proclame y quiera verse desde muchos ámbitos. Como científicas sociales nos preocupa encontrar entre el profesorado un grado de estereotipación tan acentuado, y ello nos pone sobre aviso acerca de la necesidad de seguir proporcionando formación, con un enfoque intercultural transversal, al propio profesorado, tanto en su etapa pre-profesional (en las titulaciones universitarias) como en el desarrollo de su práctica laboral cotidiana (a través de programas de formación continua). Nos permitimos, además, sugerir que dicha formación ha de ser crítica (WALSH, 2010), dado que entendemos que la interculturalidad, como relación de intercambio entre personas, puede ser tanto de igualdad como de desigualdad, y no podemos bajar la guardia minimizando los problemas que subyacen a dichas relaciones.

Así, «conocer las culturas de origen» del alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera no es educación intercultural –al menos, no solo–, sino que el objetivo ha de ser un proyecto de transformación social más amplio, holista y no etnocéntrico (ibídem). Si creemos que un alumno chino es menos desarrollado porque cuenta con los dedos y no con una calculadora, mal lo llevamos en el camino hacia la interculturalización. Sugerimos con ello caminar hacia una práctica etnográfica que combine «las fases de investigación empírica, la teorización académica y la transferencia a la praxis política» (DIETZ, 2012, p. 14), en este caso a través de políticas educativas interculturales.

Invitamos también a reflexionar sobre que no es posible erigir como «espacio de igualdad» a una institución que, a través de pruebas y ejercicios, clasifica al alumnado según este se adapte y supere con éxito una serie de pasos estándar que nada tienen de universales y mucho menos de objetivos. Esto, además, creemos que facilita la persistencia de toda una serie de percepciones y formas de proceder androcéntricas, etnocéntricas e incluso clasistas en parte del profesorado, cuya ardua tarea pasa por enseñar y educar a un grupo heterogéneo de alumnos en base a un currículo homogéneo y monocultural. Evidentemente esto responde a la labor principal –aunque no siempre explícita– de ordenar la diversidad, de gestionarla con el objetivo de conseguir una igualdad inexistente de base.

Aunque coincidimos con diversos autores (FRANZÉ, 2003; ORTIZ, 2005) en que las formas de discriminación y de diferenciación del alumnado analizadas no son responsabilidad exclusiva del profesorado, sin embargo, no queremos contribuir con nuestro trabajo a su demonización. Son sin duda las instituciones –la escuela, en este caso– las que con sus discursos públicos y formas de hacer, junto con unas políticas determinadas, más poder ejercen en ese proceso de construcción de las diferencias. Abogamos, en consecuencia, por una urgente interculturalización –en los términos apuntados– de la educación escolar, aunque para ello antes sea preciso hacer entender que tenemos que salir de la propia escuela para hacerlo.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTHIAS, F. (2000). «Metaphors of Home: Gendering New Migrations to Southern Europe», en F. ANTHIAS y G. LAZARDIS (eds.), *Gender and Migration in Southern Europe Women on the Move*. Oxford: Berg, pp. 15-45.
- BRUBAKER, R. y COOPER, F. (2001). «Más allá de la "identidad"». *Apuntes de investigación del CECYP*, n.º 7, pp. 30-67.
- DÍAZ DE RADA, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.

- DIETZ, G. (2012). «Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa “intercultural” mexicana». *Revista de Antropología Social*, vol. 21, pp. 63-91.
- FANON, F. (1967). *Black skin, white mask*. Nueva York: Grove Press.
- FRANZÉ MUDANÓ, A. (2003). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., GRANADOS MARTÍNEZ, A. y PULIDO MOYANO, R. (1999). «Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia», en F. J. GARCÍA CASTAÑO y A. GRANADOS MARTÍNEZ (eds.), *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta, pp.15-46.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., y RUBIO GÓMEZ, M. (2011). «“Lo que ellos traen de allí no sirve aquí”. El difícil acomodo de la diversidad del llamado “alumnado latinoamericano” en la escuela en España». *Signos Lingüísticos*, vol. VII, n.º 14, pp. 31–80. Disponible en: <http://deji.ugr.es/javiergarcia/wp-content/uploads/2013/02/GarciaRubio2011.pdf> [consulta: junio de 2013].
- GARCÍA GARCÍA, J. L. (2007). «Cultura», en A. BARAÑANO y OTROS (coords.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Madrid: Complutense, pp. 47-51.
- GROSFOGUEL, R. (2011). «La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos», en Actas del IV Training Seminar de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales: «Formas otras: saber, nombrar, narrar, hacer». Barcelona: Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (CIDOB), pp. 97-108. Disponible en: www.cidob.org/es/content/download/29954/356618/file/MONOGRAFIA+DOCTORANDOS+2011_web.pdf [consulta: junio de 2013].
- LEWONTIN, R., ROSE, R. y KAMIN, L. J. (2009). *No está en los genes: racismo, genética e ideología*. Barcelona: Crítica.
- MALDONADO-TORRES, N., (2007). *Del mito de la democracia racial a la descolonización del poder, del ser y del conocer*. Documento multicopiado.
- MOHANTY, C. T. (2008). «Bajo los ojos de Occidente: feminismo académico y discursos coloniales», en L. SUÁREZ NAVAZ y R. A. HERNÁNDEZ CASTILLO (eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra, pp. 112-161. Disponible en: <http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/varios/descolonizando.pdf>. [consulta: junio de 2013]
- OGBU, J. (1974). *The next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. Orlando, FL: Academic Press.
- OLMOS ALCARAZ, A. (2009). *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Disponible en: <http://o-hera.ugr.es/adrastea.ugr.es/tesisugr/18323856.pdf> [consulta: junio de 2013].
- ORTIZ COBO, M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y práctica escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Disponible en: <http://deji.ugr.es/cddi/uploads/tesis/OrtizCobo2005.pdf> [consulta: junio de 2013].
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. (2003). «Lenguaje y discriminación racial. En torno a la negritud». *Espéculo. Revista de estudios literarios*, n.º 24. Disponible en: <http://>

pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero24/racismo.html [consulta: junio de 2013].

- SANTOS, B. de Sousa (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- VAN DIJK, T. A. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.
- WADE, P. (2010). «Raza y naturaleza humana». *Tabula Rasa*, n.º 14, pp. 205-226.
- WALLACE, A. (1972). *Cultura y personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- WALSH, C. (2010). «Estudios (inter)culturales en clave de-colonial». *Tabula Rasa*, n.º 12, pp. 209-227.
- WILLIS, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- YUVAL-DAVIS, N. (2007). «Intersectionality, Citizenship and Contemporary Politics of Belonging». *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, vol. 10, n.º 4, pp. 561-574.

¿CÓMO CONSTRUYE VARONES LA ESCUELA? ETNOGRAFÍA CRÍTICA SOBRE RITUALES DE MASCULINIZACIÓN EN LA ESCENA ESCOLAR

Juan E. Péchin*

SÍNTESIS: Este artículo, producto de una investigación doctoral en Ciencias de la Educación, propone un trabajo etnográfico crítico que articula las pedagogías *queer*¹ y feministas para mostrar una constelación de registros y planos argumentativos que permiten iluminar una configuración de dispositivos culturales y tecnologías institucionales que guían los procesos de masculinización. Se evidencia, así, la complicidad entre familia y escuela en relación con la trama psicomédica que se instala como sentido común y, de esta manera, como parámetro único de inteligibilidad para definir lo masculino y lo femenino y trazar una descripción genitalista de los cuerpos que permite la naturalización y la jerarquización de diferentes modos de volverse varones y mujeres en el tránsito de la escolaridad. La serie de escenas que se exponen en el relato etnográfico se corresponde a un momento de transición cultural en Argentina vinculado con los cambios de paradigmas de derechos impulsados por leyes sancionadas gracias a las batallas de diferentes formas de activismos políticos en los últimos años: desde una ley que garantiza la protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes (2005) y un programa nacional de educación sexual integral (2006) que procura la igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres (2000), hasta la nueva reforma del matrimonio civil que garantiza las uniones con independencia del sexo de sus contrayentes (2010) y la Ley de Identidad de Género (2012). Así, se plantea un desafío reflexivo para adecuar las prácticas educativas a los nuevos paradigmas de derechos en la escena pedagógica.

Palabras clave: escolaridad; géneros; sexualización; masculinización; cuerpos.

181

* Docente e investigador, doctor en Ciencias de la Educación, becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

¹ La palabra *queer* tiene una tradición significativa en inglés como «extraño» o «poco usual». Es un término global para designar las minorías sexuales que no son heterosexuales, heteronormadas o de género binario. En el contexto de la identidad política occidental, la gente que se identifica como *queer* suele buscar situarse aparte del discurso, la ideología y el estilo de vida que tipifican las grandes corrientes en las comunidades LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y transexuales), que consideran opresivas o con tendencia a la asimilación (Fuente: Wikipedia, <http://es.wikipedia.org/wiki/Queer>).

COMO A ESCOLA CONSTRÓI VALORES? ETNOGRAFIA CRÍTICA SOBRE RITUAIS DE MASCULINIZAÇÃO NA CENA ESCOLAR

SÍNTESE: Este artigo, produto de uma pesquisa de Doutorado em Ciências da Educação, propõe um trabalho etnográfico crítico que articule as pedagogias queer² e feministas para mostrar uma constelação de registros e planos argumentativos que permitam iluminar uma configuração de dispositivos culturais e tecnologias institucionais, que guiem os processos de masculinização. Evidencia-se, assim, a cumplicidade entre família e escola em relação com a trama psicomédica que se instala com senso comum e, desta maneira, como parâmetro único de inteligibilidade para definir o masculino e o feminino e traçar uma descrição a partir dos genes dos corpos que permita a naturalização e a hierarquização de diferentes modos pelos quais uma pessoa se torna varão e mulher no trânsito da escolaridade. A série de cenas que se expõem no relato etnográfico corresponde a um momento de transição cultural na Argentina, vinculado a mudanças de paradigmas de direitos impulsionados por leis sancionadas graças às batalhas de diferentes formas de ativismo político nos últimos anos: a partir de uma lei que garante a proteção integral de direitos das crianças e dos adolescentes (2005) e de um programa nacional de educação sexual integral (2006), que procura a igualdade de trato e de oportunidades para varões e mulheres (2000), até a nova reforma do casamento civil que garante as uniões com independência do sexo de seus contraentes (2010) e a Lei de Identidade de Gênero (2012). Assim, suscita-se um desafio reflexivo para adequar as práticas educativas aos novos paradigmas de direitos na cena pedagógica.

Palavras-chave: escolaridade; gêneros; sexualização; masculinização; corpos.

HOW DOES SCHOOL BUILT MALE? CRITICAL ETHNOGRAPHY ON RITUALS OF MASCULINIZATION IN THE SCHOOL SCENE

ABSTRACT: This article, product of a doctoral research in science education, proposes a critical ethnographic work that articulates the queer³ and feminist pedagogies to display a constellation of records and argumentative levels that allow to illuminate a cultural configuration of devices and

² A palavra queer tem uma tradição significativa em inglês como «stranho» ou «pouco usual». Trata-se de um termo global para designar as minorias sexuais que não são heterossexuais, heteronormadas ou de gênero binário. No contexto da identidade política ocidental, quem se identifica com queer costuma tentar situar-se fora do discurso, da ideologia e do estilo de vida que tipificam as grandes correntes nas comunidades LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais), que consideram opressivas ou com tendência à assimilação (Fonte: Wikipedia, <http://es.wikipedia.org/wiki/Queer>).

³ The word queer has a significant tradition in English as «strange» or «unusual», It is a global term for sexual minorities who are not heterosexual, heteronormative or gender-binary. In the western political identity context, the people who identify themselves as queer is usually find stand apart from the speech, the ideology and lifestyle that typify the great currents in the LGBT communities (lesbian, gay, bisexual and transgender), which they consider oppressive or with a tendency to the assimilation (Source: Wikipedia, <http://es.wikipedia.org/wiki/queer>)

technologies which guide the institutional processes of masculinization. It is evident, as well, the complicity between the family and the school in relation to the psycho medical frame which is installed as common sense and, in this way, as a single parameter of intelligibility to define the male and the female and chart a genital description of the bodies that allows the naturalization and a hierarchy of different modes to become men and women during the school transit. The series of scenes that are set out in the ethnographic story corresponds to a moment of cultural transition in Argentina linked with changes in paradigms of rights driven by laws enacted thanks to the battles of different forms of political activism in recent years: from a law that ensures the full protection of rights of children and adolescents (2005) and a national integral sex education program (2006) that seeks the equal treatment and opportunities for men and women (2000), until the new reform of the civil marriage that ensures connections regardless of the gender of their marriage (2010) and the Law of Gender Identity (2012). This way, a reflexive challenge appears to adapt the educational practices to the new paradigms of rights in the pedagogic scene.

Keywords: schooling; genders; sexualization; masculinization; bodies.

El hombre ha hecho de su victoria un espectáculo para que se convierta en la victoria de todos los que le miran y se reconocen en él.

Roland Barthes, 2008

Existe una férrea resistencia de la cultura hegemónica a aceptar la masculinidad (blanca) en términos de performance. Así, históricamente se ha concebido la feminidad como una representación (como una mascarada), sin embargo se ha negado u obviado la posibilidad de que la masculinidad se pudiera representar (identificándola como una identidad no performativa o antiperformativa).

Judith Halberstam, 2003

Varios años más tarde Walter Benjamin retomó algunos de los aportes del texto de Freud [«Más allá del principio del placer, de 1920]. En «Juguetes y juego» (1928), donde realizó un comentario al libro de Karl Gröber, una investigación sobre la historia del juguete, Benjamin esbozaba una incipiente 'teoría del juego', basándose fuertemente en las tesis de Freud sobre el jugar del niño. En ese artículo Benjamin sostenía que el mundo de los juegos no puede ser considerado desde el punto de vista de la imitación, sino que es la ley de la repetición la que lo rige. Nada hace más feliz al niño que la repetición y el retorno, en los que busca el restablecimiento de una situación anterior, sin importar que esta haya sido en algunos casos traumática. Escribía Benjamin: «la esencia del jugar no es un 'hacer de cuenta que...', sino un 'hacer una y otra vez', la transformación de la vivencia más emocionante en hábito». Los hábitos eran, para el autor, «formas irreconocibles, petrificadas, de nuestra primera dicha, de nuestro primer horror». La repetición en el juego sería, entonces, -y aquí Benjamin sigue al pie de la letra el texto de Freud- no solo una manera en la que el niño reelabora experiencias primitivas terroríficas sino también una forma de gozar de triunfos y victorias.

Mariela Peller, 2010

184

1. INTRODUCCIÓN

La constitución de los modos legítimos de saber y autoridad en las instituciones educativas orientan concepciones específicas de géneros y sexualidades con las que, desde su estatuto político, la fricción subjetivadora entre enseñanza y aprendizaje produce cuerpos generizados, sexuados y sexualizados a la vez que prescribe (destina) modos concretos de jerarquización y estratificación para su inclusión social y ciudadana por medio de patrones genitalistas fuertemente naturalizados. En el prefacio de 1999 a *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Judith Butler, la referente norteamericana de la reformulación crítica de los estudios de género en la década de 1990, declara que parte de su obra de los últimos años está dedicada a esclarecer y revisar la teoría de la performatividad (de género) como estilización del cuerpo, que construyó en ese texto ya clásico:

Originalmente la pista de cómo interpretar la performatividad del género me la dio la interpretación que Jacques Derrida hizo de *Ante la ley*, de Kafka.

En esa historia, quien espera a la ley se sienta frente a la puerta de la ley, y le atribuye cierta fuerza a esa ley a la que uno espera. La anticipación de una revelación fidedigna del significado es el medio por el cual esa autoridad se atribuye y se instala: la anticipación conjura su objeto. Me pregunto si no trabajamos con una expectativa similar en lo que se refiere al género, de que funcione como una esencia interior que pueda ponerse al descubierto, una expectativa que termina produciendo el fenómeno mismo que anticipa. En el primer caso, entonces, la performatividad del género gira en torno a esta metalepsis, la forma en que la anticipación de una esencia dotada de género provoca lo que plantea como exterior a sí misma. En el segundo, la performatividad no es un acto único, sino una repetición y un ritual que logra su efecto mediante su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto, como una duración temporal sostenida culturalmente (BUTLER, 2001, pp. 15-16).

¿Pero cómo se codifica el pasaje identitario de la performance que se apoya en la axiomática de género? ¿Cómo se ritualiza la diferencia sexo-genérica entre la naturalización de lo femenino y lo masculino y la escenificación femenina o masculina del yo? En su artículo «Imitación e insubordinación de género», Butler reflexiona sobre la «mímesis psíquica» que sostiene la «matriz heterosexual»:

Hay que pensar que las identificaciones son siempre una respuesta a algún tipo de pérdida, y que suponen una cierta *práctica mimética* que trata de incorporar el amor perdido dentro de la misma «identidad» del que queda. Esta era la tesis de Freud en su trabajo de 1917 *Duelo y melancolía*, tesis que sigue informando los debates sobre identificación en el psicoanálisis contemporáneo [...]. Para teóricos del psicoanálisis como Mikkel Borch-Jakobsen y Ruth Leys, la identificación, y especialmente el mimetismo identificatorio, *precede* a la 'identidad' y la constituye como aquello que es fundamentalmente «otro para sí mismo». La idea de este Otro *dentro* del yo, por decirlo así, supone que la distinción yo / Otro *no* es en principio externa (lo que implica una poderosa crítica a la psicología del ego); el yo es desde el principio radicalmente inseparable del 'Otro' (BUTLER, 2000, p. 105).

2. LO MASCULINO Y LO FEMENINO EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR⁴

2.1 LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD

Un estudiante del quinto año de una escuela media privada de zona norte de la provincia de Buenos Aires, en Argentina, cuyo nombre aquí

⁴ Unos años antes de la sanción en 2010 de la Ley de Matrimonio con independencia del sexo de sus contrayentes y en 2012 de la Ley de Identidad de Género, produce los registros del trabajo doctoral en el que se basa el presente relato etnográfico.

se ficcionaliza como Félix, expone un uso sexualizado de su memoria de(l) género cuando indago sobre su experiencia escolar y la tensión en la que lo ha puesto el binarismo cultural varón-mujer, masculino-femenino con sus pares: «Me llevaba bien con los pibes y con las minas [hablamos de su etapa de jardín, chiquito, entre los tres y cinco años]. Con los pibes compartíamos actividades y con las minas me llevaba bien porque me gustaba llevarme bien [ríe pícaro]». Como varón, el centro del relato de su construcción subjetiva es el fútbol:

Quando una persona recién me conocía, ponele, íbamos a jugar a la pelota. Mis amigos nunca decían quién era yo. O sea, onda, los cagábamos a goles, o lo que tenga que pasar, tipo, yo... a mí me llamaban... Jugué en la primera de River hasta el año pasado, en femenino. Eran malísimas; era un garrón porque no sé, no me gusta jugar con chicas, ¿entendés? Bueno, yo este año estaba jugando ahí y juego, o sea, como un chabón, juego normal, o sea bien, como una mina juego muy bien. Porque es como un chabón que quiere jugar contra una mina. Ponele, yo iba a jugar a la pelota y nadie decía nada. Yo hacía un gol, algo así, y nadie decía nada. Terminaba el partido y mis amigos «bueno, chicos, por la Coca»; compraban la Coca todo bien. Y alguno decía «quería contarte que el que te metió un caño a vos, el que te cagó, el que te partió el arco en tres, es una mina». Y ya está, se querían morir. Pero no me discutían nada, me decían qué groso, ¿entendés? Me trataban bien. Por lo general lo tomaban bien.

186

Derrotados en su fuerza y destreza físicas, los otros varones lo reconocen como un par. La competencia, especialmente la física, es el eje protocolar que se pone de manifiesto para definir la performance masculina. Este modo específico de la sociabilidad se pone en escena fundamentalmente a través del deporte.

Quando Félix cambia de escuela, su performance es cuestionada por sus nuevos compañeros:

F: [...] donde yo iba antes era un colegio más chiquito, que se conocían todos con todos desde el jardín. Como que nunca nadie se me ponía a cuestionar nada porque siempre te conocí así, y nunca te conocí de otra manera. [...] Entonces, cuando yo me pasé al [nombra su nuevo colegio], ahí como que, tipo, tuve un par de quilombos. Porque ponele, yo entré a la división nueva que se había armado, 9° B, y de los veintipico, treintipico que éramos, yo conocía a quince, que eran amigos míos. Y éramos una linda barrita, éramos el curso más quilombero, era todo así. Nosotros entramos, y el curso que era tipo... que tenía la mina más linda, los chabones que mejor jugaban a la pelota, todo así, bueno ese era el B.

J: Los populares.

F: Nosotros seríamos los *badboys* y ellos eran, tipo, claro, unos *gentleman*. Y bueno, hubo un par de pibes que la bardearon, con el tema de...

tá bien, le dije ¿por dónde te vas vos? «Para allá». «Listo». Fuimos los quince. Los esperamos y hubo murra a morir. O sea, yo dije, «vos me decís algo a mí... bueno a ver quién es más hombre; plantate». Mis amigos todos quietos, todos quietos.

J: Vos contra el otro.

F: Fui y le rompí la cabeza... Yo contra el que me había bardeado, y le rompí la cabeza. Y nadie se quería meter, porque nosotros estábamos... era como que mis amigos ya tenían barba, era otra cosa. Ellos eran nenes, era muy distinto. Ellos de Florida... muy distinto... O sea, ninguno tipo negro ni nada, no tengo ningún problema, pero pibe bien, o sea, rubiecito pero grandote, barbudo, con otro tipo de vida, que ya andaban en moto, que estaban luchando ya para el tema del auto... y bueno, todo el grupito de minas, que estaban con esos pibes, empezaron a estar con nosotros, ¿entendés? La mejor mina del colegio, que era de ese grupito, que es esta chica Belén, se puso conmigo [...] sabiendo que yo era una mina. La mejor mina del colegio se puso conmigo. Y mis amigos, con el resto de sus amigas.

La fuerza física define al mejor y el mejor define la ley, traza los límites de lo legítimo y lo deseable. Así, la «guerra» distribuye roles y territorializa el reparto de *bienes* (las mujeres como «botín»), a la vez que garantiza entonces una correspondencia de valor: a las «mejores mujeres» les corresponden (y ellas buscarían) los «mejores hombres». La masculinidad se presenta desde tiempos inmemoriales como el rasgo predominante que asegura la conservación de la estructura subjetiva de / para el dominio:

Parece que los niños se pelean, pero no hacen más que aprender a vivir en su país, y lo que las madres siguen con la mirada en los primeros gestos adultos de sus vástagos no es tanto la suerte de una batalla como el desarrollo de una iniciación (BARTHES, 2008, p. 61).

Esta fantasmagoría patriarcal exhibe su basamento en la valoración de lo animal, de la fuerza bruta, la agresividad y la amenaza de lo masculino como característica virilizante que supone la posibilidad última de asegurar la existencia de su comunidad frente a otrs⁵ o a catástrofes naturales. Su

⁵ En los últimos veinte años, las estrategias argumentativas en textos, no solo de investigación sino también de políticas públicas, involucran una reflexión y un posicionamiento con respecto a los usos sintácticos de género como parte de la normalización (naturalización) de sentido/s en los sistemas lingüísticos. Podemos tomar como referencia el prólogo ya citado en el que Judith Butler enfoca esta complejidad de la gramática política del discurso convencional en las lenguas generizadas: «Además, ni la gramática ni el estilo son políticamente neutrales. Aprender las reglas que rigen el discurso inteligible es inculcarse el lenguaje normalizado, y el precio de no conformarse a él es la pérdida misma de inteligibilidad. Como me lo recuerda Drucilla Cornell, que sigue la tradición de Adorno: no hay nada radical acerca del sentido común. Sería un error aceptar que la gramática aceptada es el mejor vehículo para expresar puntos de vista radicales, dadas las limitaciones que la gramática misma impone al pensamiento; de hecho, a lo pensable [...] ¿Están los

narrativa sobre su masculinización se construye y conjuga a través de una serie de estereotipos relativos a una virilidad hegemónica y en contraste con su pronunciado distanciamiento con lo femenino:

Hoy, ponele, juega Argentina nueve y media. ¿Qué hacemos? Nos juntamos todos los chicos a comer pizza y a tomar una cerveza... O sea, yo tengo una vida híper, híper masculina en todo sentido. Yo salgo con una mina y le pago yo, la acompaño a tal lugar, la acompaño a tomarse el colectivo, o sea... como de confianza en vos mismo... Si yo sé que viene un chabón yo creo que le peleo igual a igual, reacciono como cualquier chabón podría reaccionar. Hay chabones más grandes y más chicos, más gordos y más flacos. Bueno, yo soy así y yo sé que no tengo ese miedo que tienen las mujeres, tampoco, de caminar de noche, de mandarte sola. Porque yo sé que pase lo que pase, yo tengo la misma cabeza que tiene otro chabón, y yo puedo usarle los mismos trucos que puede usarme él a mí, más allá de la diferencia de cuerpo... A mí con el sonido ese [choca el puño contra la palma] no me jodas porque no me voy a cagar. Ponele, vos me dijiste «che, tenés algún quilombo acá, si no nos juntamos en un lugar neutro». No, loco, todo bien, nos juntamos, hablamos tranquilos. Vos por ahí a una mina le decís «nos juntamos en mi departamento» y te dice «nooo... ¿cómo en tu departamento?» Yo ese miedo no lo tengo, por suerte no lo tengo. Es como que todas las cosas típicas de las mujeres no las tengo, pero para nada, absolutamente para nada. [...] Claro, vos quizás ves que las minas se miran entre sí, a ver quién está más linda que quién, como una cosa de competencia, yo me compré esto y vos ves que la mejor amiga se compra lo último, de eso mismo pero lo último que salió. Cosas así, son bastante competitivas en ese aspecto. [...] Claro, nunca le dije «ay, no, porque es re linda» [imita a una mujer]. Siempre le dije «no, mirá, el flaco es así,

ofendidos haciendo una petición legítima de lenguaje sencillo, o acaso su queja surge de las expectativas hacia la vida intelectual que tienen como consumidores? ¿Hay, quizá, un valor que se pueda obtener de tales experiencias de dificultad lingüística?» (Butler, 2001, p. 19). La problematización del género en el uso de la lengua y el lenguaje es una operación inseparable de la propuesta crítica de este texto que, a su vez, intenta desestabilizar y señalar las inercias de la gramática y la sintaxis a partir del uso simultáneo –y en muchos casos contradictorio– de las preposiciones y la utilización de signos de puntuación, como el paréntesis o la barra, para reorganizar o marcar diversos modos posibles de sentido/s dentro del mismo enunciado. Poner en cuestión el género como condición del lenguaje válido sobre lo decible, lo inteligible y lo real ha sido una política epistemológica que ligó a los activismos feministas y *queer* en el *defacement* del orden heteropatriarcal y binario del discurso cotidiano de la/s democracia/s moderna/s capitalista/s. Así, una «nativización» sobre la que se construye críticamente este trabajo etnográfico es la praxis de producción del texto desde la forma de cuestionar la naturalización binaria del género entre activistas. Existen diferentes convenciones sobre cómo poner en cuestión el género, entre ellas: la arroba (@) pareciera sostener el binario y encerrar la declinación femenina «a» en una «o» apenas abierta a compartir su espacio; el asterisco (*) es una interrupción simbólica del alfabeto que propone el punto de intersección de un haz de rectas y múltiples rutas de género; la equis (x) intenta cancelar o impugnar la lectura de género, interrumpirlo al menos como binario, marcar el silencio frente a la hipersignificatividad de la declinación femenina y masculina de la lengua castellana. En este artículo se escribirá la x cuando corresponda una marcación universal del género.

el flaco está con tres minas más...». Corta y sencillo. No disfrazar, como hacen las minas, que disfrazan todo para que no te caiga tan mal.

La construcción de su identidad a partir del estereotipo de una masculinidad hegemónica, subsidiaria al imaginario patologizado y patologizante de la «disforia de género» como diagnóstico psicomédico, lo lleva a pensarse (calificarse) y elaborar estrategias de sociabilidad desde el discurso de la falta y la búsqueda de normalización del supuesto problema:

F: [...] Porque yo me estoy desarrollando la personalidad por todo lo que no me podía desarrollar para el otro lado. Como que yo estuve siempre en una línea y como que en esa línea... o sea, yo nunca pensé que me iba a poder... En un momento cuando era más chica quizás dije «no sé qué voy a hacer, si voy a poder estar con una mina o no», porque nunca se me había dado. Pero ni me lo propuse y lo pude hacer. Entonces como que yo cuando entré al [colegio] y todo eso, para sobreponerme, me venía haciendo la cabeza de que iba a ir a ese colegio creyendo que eran un montón y yo con algo tenía que salir ganando. No con el tema de las minas, con el tema de que no me jodan, de que no me bardeen. Entonces dije para que no me bardeen voy a ser un cago de risa⁶. Sobrellevé el problema, como que te desviaba la mirada. No me mires a mí, mirame que te hago cagar de risa. Entonces yo estaba así y eran cinco personas y empezaba a hacer boludeces y cagarse de risa. Después decían «che, qué groso» y seguían. Y nunca se cuestionaban nada, porque era como que yo lo tapaba. Y en el momento que vos te ibas a poner a cuestionarme algo, yo te lo esquivaba. O sea nunca le mentí a alguien en la cara diciéndole «me gustan los chabones», porque no te lo cree nadie. [...] Es como que soy la persona que más problemas puede llegar a tener para estar con alguien, y a la vez soy la persona que con las mejores minas estuvo de todas las personas que yo conozco.

J: Pero si vos tenés que decir cuáles son esos problemas, hasta donde contás, no tuviste problema para levantarte a nadie.

F: El problema sería... es como que vos decís cómo alguien va a querer estar con una mina... o sea, cómo una mina va a querer estar con otra mina que parece hombre. Porque de última, si una mina quiere estar con una mina es porque es lesbiana y le gustan las minas; no va a estar con un chabón, con una mina que parece hombre [...]. Es como que yo me siento un varón incompleto. Porque lo que yo necesito es operarme y eso. O sea, lo necesito en serio. Porque yo, por ejemplo, no es que es una relación lesbiana con las... porque a mí no me tocan un pelo, pero porque yo no quiero, ¿entendés? Es como que hay una parte que está censurada, ¿viste?, como que todavía no está disponible. Eso es un montón de quilombos, por más que la mina la pase bien y yo la pase bien [...]. Porque

⁶ En varios momentos de la entrevista Félix hace referencia a su sentido del humor y a su personalidad abierta y amigable como estrategias voluntariamente desarrolladas de supervivencia.

si no te jode socialmente, en la intimidad te va a joder... y si no te jode a vos mismo, ¿entendés?

J: ¿Pero ahí qué es lo que te jode? ¿Te jode en lo personal, así, en bruto, no tener pija? ¿O te jode pensar que la mina no la va a pasar del todo bien si no tenés pija y sos un chico?

F: No, me jode no tener pija. Sí, así, de una. Porque no me interesa, yo sé que ellas la pasan bien, yo me encargo de eso. [...] Pero no me interesa por ellas, me interesa por mí. Me da asco. Es como un rechazo. Es algo que vos no podés aceptar y no podés pretender que otro lo acepte. Yo no puedo aceptar ser así, yo me quiero operar ya. Yo me voy a operar como sea, pero como sea.

La adscripción genital que produce el sistema sexo-género en / desde los protocolos institucionales (institucionalizados) de masculinización y feminización, cobra fuerza en el relato de las «necesidades performativas» de Félix para verse y sentirse «completo». Las relaciones que van cercando planos de intimidad socavan –para sí mismo– la solidez de su performance que, finalmente, es evaluada como tal. No solo para su novia la correspondencia veritativa entre sexo y género se configura como fantasma en relación con su familia y con el ámbito público, sino que sus mismas amigas, que salen con el grupo de amigos de Félix, la exigen al cuestionar el estatuto de su relación, nombrando a Félix con un apodo construido a partir de la raíz del nombre que figuraba en su documento de identidad y que lo definía en femenino:

190

J: Y vos, ponele, ahora, que ya pasó un tiempo... ¿esos problemas desaparecieron desde que estás con esta chica? ¿O de todas maneras te da un poco...?

F: No... yo te digo, la mina con la que estuve, esa chica [da el nombre de su exnovia], en noveno, supuestamente terminamos porque no se podía bancar la situación, en el sentido de que ella era una mina re linda... Estaba todo el mundo atrás de la mina y no estaba con ningún flaco. Y todas las amigas la empezaron a cuestionar que estaba mucho conmigo, nunca diciendo nada malo de mí. Siempre tipo «te pasás todo el día con [el apodo basado en su nombre femenino] y nunca... Te invitan miles de chabones para salir, para cenar y nunca hacés nada, ¿por qué?». Todos empezaron a meter presión. Y a mí me pudrió, bueno, listo, ¿sabés qué...?

J: ¿Y qué era lo que ella no se bancaba? ¿Darse cuenta de que estaba enamorada de una supuesta chica o de un chico con vagina?

F: No, eso no, porque no... es como un chabón, por donde me miren, no les importa. Es como que yo te quiera convencer a vos de que vos sos una mina. No te lo vas a poder convencer, porque sabés que sos un chabón.

J: ¿Y qué creés que no se bancaban, entonces?

F: Y, lo que no se bancaban era blanquearlo.

J: Socialmente, digamos.

F: Claro, ni blanquearlo ni, o sea...

La relación compleja entre sexualidad y género distribuye diferencialmente potencias, despliegues posibles y protocolos de inclusión y jerarquización simultáneas, por lo que el conflicto está sostenido en la performatividad cultural de los géneros, sobre todo en relación con el uso de la sexualidad, que aparece como el motor mismo de la iterabilidad democrática y capitalista de la identidad institucionalmente disponible. Félix, subjetivado en / desde la posición masculina hegemónica que supone su narrativa heterosexual, patriarcal y androcentrista, se distancia (y diferencia) tanto de las coordenadas identitarias en las que intelige a su amigo gay como de las que podrían encapsularlo en una narrativa lésbica. Hablando de sí mismo percibido en una situación pública, describe:

Vos creés lo que ves, en síntesis. Vos estás viendo un flaco que está con mujeres; entonces no te detenés a mirar más allá, porque ya está, es eso, eso es lo que ves. Así me llamo, o no me llamo así, pero a vos te sale llamarme como supuestamente me llamo, Félix. El ser humano es como que ve y piensa, o sea, vos me ves a mí y me ves un chabón y vos sabés... En cambio, como que este chico se llama X y es un pibe grandote, rugbier y habla medio así [pone voz grave], no ponés ni una ficha de que sea gay. Y quizás sea un poco más shockeante, pero está bien, o sea, el chabón no anda de la mano, es como que... yo al pibe que está con él lo conozco, y también es como que estén dos amigos hablando, o sea, muy sano... Sí, vos lo ves así, se dan besos como cualquier persona, a mí no me incomoda. Hay gente que sí, también es respetable porque es un poco shockeante y hay gente que no está preparada para estas cosas. [...] Es shockeante visualmente. O sea, es la típica que vos ves, ponele, un flaco y una mina dándose un beso y pasás la vista como si nada; y quizás ves dos chabones y no querés mirar pero te llama la atención porque es raro. Y es incómodo, pero nadie le dice nada. [...] Porque es como... viste que los hombres, la visión de hombre-gay que tengo, por lo menos con X, es como que son más frontales de lo habitual, porque tienen esas cosas de las minas medio histéricas pero a la vez son... tienen eso del hombre de decírtela así, tirártela así como viene, pero tienen eso de mina de ser más histérico, medio loco [...]. Yo, la verdad, respeto a todas las personas que son gays, lesbianas, me parece bárbaro. Yo o cualquier persona es la menos indicada para hablar de cualquier otro. Entonces yo lo que decía... está todo bien con cualquier persona, pero la verdad no comparto eso, no lo adapto para mi vida porque no me siento bien con eso. Yo con X, que es gay, que le gustan los hombres... y sin embargo yo me llevo bárbaro con él, me cago de risa, salimos, perfecto. Pero de ahí a que yo, esa forma de vida para mí yo no la quiero.

Actuar (el *act up* psicoanalítico que subraya Butler) el modelo estereotípico de masculinidad oscila entre la asunción dogmática del modelo heteropatriarcal en primera persona y el manejo de roles estereotípicos de varón y mujer naturalizados como estrategia de supervivencia, como relata Félix con esta escena:

J: ¿Y cuándo eras más chico? ¿En el jardín de infantes, la primaria?

F: Sí, ahí se hacían quilombos. Citaban a mis viejos, porque había jugado con varones.

J: ¿Y quiénes eran los que en general hinchaban? ¿Los maestros o...?

F: No, viste, la típica: profesora, director y entonces llaman a tus padres.

J: ¿Mediado con psicólogo?

F: Y, quisieron. Por ejemplo, cuando yo era más chico me llevaban al psicólogo para ver si yo era lesbiana o algún problema así. Es como que te subestiman mucho, porque no piensan que como vos tenés este problema desarrollás prácticamente... no la inteligencia, pero discernís por dónde viene la mano, lo que quieren hacerte decir. Como que con ese tema vos estás muy sensible. Entonces, cuando vos ya ves más o menos, tanteás que viene por ahí, vos sabés. Y era un monólogo, ¿entendés? Yo te digo... Yo tenía cuatro años, seis años, ocho años... la edad que quieras, y me llevaban a un psicólogo y me decían «tus papás te trajeron acá porque están preocupados porque quieren saber si vos jugás con los chicos por qué... no jugás con las chicas por qué». Yo los miraba y decía «bueno, mirá yo te voy a explicar. Lo que me pasa a mí es que a mí no me entienden, porque yo no juego con las chicas porque a mí no me divierten los juegos que hacen, porque entre sí hablan mal de ellas a las espaldas, y a mí eso me molesta; porque yo estoy con los chicos, somos todos amigos y nos reímos». Y la psicóloga terminó llamando a mis papás y les decía «tiene unos valores re lindos; ella prefiere estar con los chicos porque en realidad está bien. Le gusta practicar deportes de conjunto, las chicas son más individualistas». Era muy pelotudo zafar de esas cosas.

Mientras Félix asistía a una escuela media privada de zona norte, Fernando formulaba su identidad en una experiencia escolar pública tanto primaria como secundaria, la segunda institución en la que cursaba su sexto año homologable al Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, de la que depende, y que le garantizó una «apertura diferente en el tema». El enfoque psicoanalítico performa el relato con que Fernando exhibe su construcción identitaria, base biográfica que le permite en sus últimos años de escolaridad (2006-2007) (de)codificar en la temprana imputación de «traga» la confusa frontera entre «mariconería» y «homosexualidad», feminización que supone la sumisión a las normas y a la autoridad en la serie performática traga / obediente / prolijo:

Eh... logros... como salir elegido mejor compañero, una cosa así. Siempre fui muy, no sé, un alumno bastante ejemplar. Cumplía todos los deberes [...] prolijo absoluto. Incluso hasta el día de hoy tengo un problema que no sé si es un problema, algo para trabajar en el psicólogo, es que escribo con regla [...]. Sí, no puedo, me cuesta mucho escribir con lápiz o con lapicera así, o escribo muy lento [...]. No sé... muchos profesores hicieron análisis sobre esto, como que necesito algo en lo que apoyarme, vaya a saber.

Cuenta que empieza su escolaridad en otra provincia y la continúa en un pueblo de la provincia de Buenos Aires. Recién cuando llega a la ciudad de Buenos Aires «todo se complica»:

Después hice tercer y cuarto grado en un colegio de [un barrio céntrico de la ciudad de Buenos Aires], que era de jornada completa. Ahí me pegué mucho a los maestros, yo era... qué se yo, medio chupamedias, voy a reconocerlo [...]. Y además, como siempre me gustó y me interesó mucho la lectura, me aboqué bastante a la vida académica durante todos los años, siempre con sus límites, obvio, por la edad, pero... Entonces, de pronto, los profesores me prestaban sus libros, o me decían «mirá tal cosa que está buena», o recomendaciones de teatro... Y desde mi casa, también. Nunca entendí que la educación pasara solo por el colegio sino que también me parecía que era muy importante el bagaje cultural. Entonces, si había que faltar un día porque había otra actividad en otro lugar, bueno, se faltaba al colegio. Nunca lo viví como una cosa grave, ni que el presentismo, por ejemplo, fuera algo importante, como me decían «medalla a Sarmiento que nunca faltó».

Completa la imagen del «destino» que va encontrando en la medida en que acomoda su performance de género en vínculo con su interés por la cultura, y se distancia del deporte y otros modos de uso de la fuerza física:

Me acuerdo que en tercer y cuarto grado, ya en ese colegio [...], hice muy buenos amigos, muy buenos compañeros, aunque bueno, siempre el que se esfuerza un poco más y de pronto maneja más las materias hace más fácil amigos con aquellas personas a las que les cuesta más, porque yo no tenía drama de sentarme al lado de alguien, darle una mano, ayudarlo. Y siempre sentí que esas mismas personas, cuando a mí me insultaban... y en ese colegio sí sentía a veces eh... insultos como «maricón», ese tipo de cosas [...]. Recuerdo más haciéndolo a mis compañeros varones. Y si bien tengo contextura grande, la verdad es que nunca le pegué ni a una mosca. Todos me decían «bueno, pero andá, defendete», pero no, qué me voy a defender si... siempre fui de la idea de que la violencia no resuelve nada. Pero bueno, sí venían mis otros compañeros y enseguida me defendían y me ayudaban. Eh... qué se yo. Siempre tuve esa capacidad de hacer buenas relaciones, sí.

2.2 UN PATRÓN DE MASCULINIDAD

En otra experiencia etnográfica de observación y registro basada en el formato de grupo focal, entrevisté a un grupo de amigos varones del barrio de Recoleta (un barrio de clase media / alta) que cursaban el último mes del cuarto año en una escuela media privada del barrio, teniendo como eje una indagación sobre sus consumos y circulación social. El tema disparador, a través de una serie de preguntas, orientó una conversación que fue tramando, a su vez, un relato que muestra la dinámica de socialización desde un patrón hegemónico de masculinidad que va definiendo articulaciones, alianzas y territorializaciones grupales e individuales.

Como grupo, los definen y los aglutinan una serie de gustos y actividades en común. No consumen drogas, pues dicen que «es al pedo». El tema predilecto de conversación es la música, que en el interior del grupo se vuelve una actividad cohesiva: lo que nuclea el interés de todos es el rock nacional: «nada de cumbia, eso odiamos». Fuera del colegio, se juntan frecuentemente «a tocar», aunque aclaran que no son «una banda propiamente dicha». De todas maneras, el deporte aparece también como una actividad de socialización y un espacio de sociabilidad importante. Cuando pregunto por otras actividades extraescolares, me responden: «Hay poco gimnasio, de vez en cuando alguno va, pero no dura mucho». Otras actividades físicas sí son elegidas: tae kwon do, fútbol (aunque dicen: «ahora no somos muy futboleros, antes sí»), tenis, natación, usan bicicleta, uno de ellos practica windsurf y otro skate (agrega entre risas: «también una paja antes de dormir»).

Las preferencias estéticas para la construcción de la propia imagen individual es el momento de la conversación en el que relatan un distanciamiento y una diferenciación en relación con lxs demás (lxs de afuera) y entre ellos mismos: cuando les pido que definan su propio look, dicen de sí mismos: «No somos muy Recoleta, nada rugbiers ni Bensimon», aunque aclaran:

Hay de todo; algunos hasta se hacen los hippies. Hay uno que se hace el intelectual, se pone unos anteojos como los tuyos [se refieren a mis anteojos negros de pasta] para hacerse el canchero con las minas. Cree que así se las va a levantar. Hay otro que se hace el raro y se compra pantalones oxford en la galería Quinta Avenida. Igual tampoco somos de disfrazarnos. A ese le gusta un poco Miranda!, se hace un poco el moderno y le gusta un poco la música electrónica.

Usan pocos sobrenombres en el grupo. En algunos casos algún diminutivo. Nunca usan los apellidos para nombrarse entre ellos. A veces entre distintos grupos sí lo hacen. A veces usan «chabón» o «boludo» como interpelación para llamarse o dirigirse al otro. Sin embargo, hacen una salvedad y comentan un apodo valorativo con respecto a la actividad sexual de

quien es señalado (valorado y jerarquizado) como «Cuchara»: «levanta mucho y pincha poco». Al contarlo se ríen, pero con un tono de estima. La expresión «grupo de amigos» define un territorio con fronteras precisas: la mayor parte de las veces «sumamos chicas, siempre hay algún grupo de chicas»; también «chicos de otros grupos».

Con los otros grupos o con los chicos de este mismo grupo no hay exclusiones, se reduce de vez en cuando de acuerdo al programa, pero no se excluye, simplemente pasa. También hay algunos pollerudos, se los entiende y se los perdona, pero da rabia; cuando se cortan por mucho tiempo da rabia. Pero lo que es imperdonable, de garca total, es cambiar de amigos. Algunos se pasaron de bando y todo bien, pero nunca vuelve a ser lo mismo.

Las mujeres, tanto como los «otros grupos», marcan un límite que define «bandos» desde una codificación homosocial que acerca la pertenencia a la lealtad. Les pido que me cuenten un poco más sobre su relación con las chicas: «Siempre hay un grupo de minas, hasta que se agota y aparece otro nuevo». A veces varios están en distintos momentos con una misma chica:

No somos unos pajeros, tampoco. Se habla, pero está todo bien. Si ya fue con alguien, puede estar otro. Tampoco vamos a usar tres veces el papel higiénico que ya usó otro. Lo que pasa es que no somos de ponernos de novios, una transa no es tan importante, y algunas son rápidas y en seguida podés avanzar un poco más y da para un polvo.

Logré esta entrevista grupal en marzo de 2005 a partir de haber hecho previamente un seguimiento etnográfico de uno de los chicos, durante los últimos meses del año anterior, para un estudio de mercado sobre jóvenes que había realizado antes de comenzar con la investigación de doctorado. En ese momento la tecnología de telefonía celular y las redes sociales de comunicación por internet estaban apenas y recientemente inscriptas en sus modos de relación. Ya en ese momento se señala un uso diferenciado de esas tecnologías, basado en una distribución estereotípica de género: me cuentan que solo uno de ellos tiene celular (teléfono móvil) y que no lo usa mucho. No usa mensajes de texto y tiene abono controlado. Otro de ellos a veces usa el de su madre, generalmente obligado para que «los viejos se queden más tranquilos, por seguridad». Y explican que el celular

[...] es más de minas; les encanta hablar por teléfono, pero además es más necesario [aparece cierta condescendencia con lo que piensan sus padres y madres al respecto], así están más seguras y los viejos más tranquilos. Algunas se pasan, son medio pelotudas: [...] en la cola del boliche se hablan por celular, también se buscan adentro por celular... Igual las minas, todas, usan celular.

Con esta serie de escenas, el dispositivo etnográfico pone de relieve los modos de interpelación y tensión de las normas sexo-genéricas por parte de las implementaciones escolares y los usos personales de los derechos durante la escolaridad:

Uno de los lugares de mayor preponderancia del registro binario, y ello se determina a través de los dichos y enunciados, es la escuela. Es así que la homogeneidad establecida se extiende no solo a la cuantificación de la nota y los resultados de los aprendizajes, sino que lo hace hasta en los modos de socialización de los alumnos. Ante esto tenemos que la no integración y no aceptación de la diversidad en el imaginario escolar presupone una compulsión a la homogeneización, y ello a su vez, una amputación de las potencialidades expresivas de los niños y jóvenes (BELGICH, 2001, p. 86).

Se muestra en el bricolaje etnográfico cómo el heteronormativismo hegemónico de las instituciones postula la sexualidad como uso autenticador del género en relación con la ciudadanía. La escolaridad sostiene la introyección de mecanismos sexualizadores que permiten (a)signar el género de lxs ciudadanxs en formación. En la escuela, recurrentemente, se arma una correspondencia veritativa entre sexo y género, sexualidad y género, que habilita un modo de vigilancia «exterior» e «interior» a cada sujetx. De esta manera se anticipa en el uso de género un supuesto futuro sexual de lxs individuxs, a la vez que en su presunción sexual se anticipa una verificación (y certificación) genitalista de su género. ¿Qué significa en términos de lo sexual, de la sexualidad, no cumplir con los protocolos estereotipados de género en la escuela? El castigo preventivo sobre toda resistencia a (o fuga de) *la* normalidad pone permanentemente en el lugar de la sexualidad una operación sobre el género:

196

[...] el conocimiento naturalizado del género funciona como una circunscripción con derecho preferente y violenta de la realidad. En la medida en que las normas de género (dimorfismo ideal, complementariedad heterosexual de los cuerpos, ideales y dominio de la masculinidad y la feminidad apropiadas e inapropiadas, muchos de los cuales están avalados por códigos raciales de pureza y tabúes en contra del mestizaje) establecen lo que será inteligiblemente humano y lo que no, lo que se considerará 'real' y lo que no, establecen el campo ontológico en el que se puede conferir a los cuerpos expresión legítima (BUTLER, 2001, p. 23).

¿Pero cómo se produce la alienación de unx «individuo menor en situación de escuela»? En *100 razones para no ir a la escuela. Disquisiciones sobre la extitución educativa*, habiendo dedicado el libro «A la mujer, futuro del hombre», el docente Norberto Siciliani argumenta este concepto y diagnostica el cuadro situacional que nombra:

[...] de la misma manera que existen individuos en situación de calle, eufemismo de persona abandonada que sufre al no tener techo, ni comida,

ni cuidados; hemos elaborado este nuevo eufemismo para nombrar al ente *alumno* que es una persona que sufre las consecuencias de una extitución que no lo entiende, no lo contiene, y que desde su autismo fomenta una conducta egocéntrica y narcisista. De la misma manera que el abandonado está expuesto a las inclemencias y el descuido, el individuo en situación de escuela se encuentra desprotegido ante el enorme repertorio cultural que se intenta que incorpore a su bagaje ya de por sí escuálido debido a la anomia familiar y la cultura fragmentada del *zapping* mediático que han configurado su subjetividad. Formados uno detrás de otro, en bancos amontonados dentro de habitaciones clasificadas, con láminas del *Billiken* amarillas, mientras en la casa usan la web con la habilidad del experto, reaccionando condicionadamente al timbre o la campana, transcurre la vida del individuo en situación de escuela. Allí estamos padres y docentes y alumnos intentando ponernos de acuerdo, manejando tres idiomas distintos en una herramienta que por inercia sigue funcionando en sus duplas de andamiaje de antípodas, poder-dominación, conservación-novedad, crecimiento-represión (SICILIANI, 2010, pp. 52-54).

2.3 LA POTESTAD ANTE LAS DISIDENCIAS SEXO-GENÉRICAS

La escuela recurrentemente se transforma en un espacio de vigilancia sexo-genérica para que se cumpla la patria potestad de padres y madres sobre lxs niñxs y jóvenes menores de dieciocho años. Así, decidir y distinguir el género de lxs niñxs y jóvenes se procesa como parte constitutiva de la patria potestad, por lo que se establecen modos de alerta sobre las conductas y las prácticas de lxs niñxs. Esta vigilancia vuelve a la escuela un enclave «cómplice» de la familia, a la vez que como instancia institucional dispara y articula una secuencia de controles sobre la sexualidad y los usos de los cuerpos de lxs niñxs y jóvenes. Esta inercia escolar se produce en contraste con la Ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que desde 2005 en Argentina garantiza la escucha de sus deseos como derechos personalísimos e inalienables.

Entre otras organizaciones que intervienen en la escolaridad formulando espacios de reflexión que abonan al desarrollo de estrategias para sobrellevar las disidencias sexo-genéricas en el imperio de una heterosexualidad obligatoria, realicé un seguimiento etnográfico de un grupo de «familiares y amigos de lesbianas y gays» que se formó en 1996 en la ciudad de Buenos Aires. En un documento que me facilitó su fundadora, se presentan así:

Somos un grupo de autoayuda, apoyo, información para todos los padres, familiares y amigos de lesbianas y gays o personas de alguna orientación sexual distinta a la que esperamos, que buscan ayuda. El grupo se reúne mensualmente con un intercambio de experiencias y vivencias que son la base de ayuda no solo para los que se acercan por primera vez, sino para cada uno de los presentes. La participación es gratuita y absolutamente

confidencial. Para muchos el grupo es el primer contacto con el tema 'homosexualidad u otra orientación sexual', pudiendo desahogarse libremente. También participan algunos jóvenes homosexuales, que representan una gran riqueza para el funcionamiento del grupo.

En una de las reuniones conocí a la mamá y el papá de Félix. Ella explicaba la situación por la que estaban allí:

Nosotros vinimos acá primero porque siempre pensamos que nuestra hija era homosexual pero no se atrevía a decírnoslo. Hace tres meses que venimos acá. La primera vez dijimos «nos parece», pero ahí quedamos... somos muy acelerados. A la segunda vuelta que vinimos la chica ya nos había dicho, sin agarrarnos del cuello, nada... Tiene 18 años... Ya nos dijo, bueno, toda la historia. Y ya lo sabe toda la familia: los abuelos, los tíos, el perro, el gato, el vecino... todo el mundo. Estábamos festejando el hecho de que nos ocurrió, y cuando llegamos dijimos hasta acá, esto está, qué bueno, lo tenemos controlado. Y resulta que nos dijo: «No, perdón, en realidad yo no soy homosexual. Mi tema es otro. Yo quiero ser un hombre, quiero que me cambien de sexo, quiero que me operen. Yo quiero ser un hombre. A mí me gustan las mujeres hechas y derechas, no las lesbianas. Yo quiero una mujer». Bueno, a partir de ahí empezamos otro camino.

198

Así, un camino tramado por la medicina, la psicología, la psiquiatría, la abogacía y la jurisprudencia, fue situando el lugar de la experiencia de Félix. El resto del «grupo de autoayuda», asombrado y consternado por el giro de la situación, comenzó a sugerir argumentos médicos y psiquiátricos para abordar «el caso». La familia de Félix ya se había embarcado: habían completado los análisis clínicos y habían contactado a un grupo de abogados de la ciudad de Mar del Plata que habían representado a un hombre *trans* que logró, a los 47 años, el permiso legal para una operación de reasignación de sexo y su cambio de identidad, todo a través de un sonado juicio que fue publicado en los medios. A partir de esa historia, Félix vislumbró una solución para su situación de vida.

Ahora la familia estaba con problemas para encontrar «un psicólogo competente» que ayude en el proceso tanto a Félix como a ellos⁷. Cuando la madre termina de hablar, el padre interviene: «La cuestión de fondo es que ella... Nosotros vinimos al grupo pensando que ella era una nena, que seguía

⁷ La mamá de Félix comentaba: «Es algo muy delicado, hay muchos prejuicios. Te llega a agarrar un profesional súper católico... Porque [el médico clínico] estuvo buscando todo el tiempo para ver adónde nos derivaba. Me dijo: "con cada uno de los colegas con que me senté, que les pregunté por qué no trataban el tema, hasta amigos míos, me dijeron que no" [...]. Y después de dos meses de ir todos los jueves al clínico, me dijo: "Te tengo que ser sincero, los profesionales que yo tenía de confianza, tanto psicólogos como psiquiatras, no quieren tocar el tema, porque nadie quiere hacerse cargo de tomar la responsabilidad en semejante historia"».

siendo nena y que era homosexual. Y no; es una mina que tiene un físico de mina y mentalidad de varón». Lo interrumpen varios padres y madres a la vez, y entre las voces se vuelve a escuchar la advertencia: «Eso te lo tiene que decir un psiquiatra, te lo estoy diciendo en serio», y el padre acuerda:

Se hizo lo que se tenía que hacer, se hizo lo que corresponde, se hizo lo correcto. Nosotros sabemos que puede ser otro tema, puede ser una doble personalidad, puede ser otra cosa. Pero nadie le va a poner las manos encima hasta que esto lo diga... un juez, un médico. Porque ella en realidad quiere sacarse las tetas, tener un pito... Quiere ser varón. Claro, es una cosa grossa.

Más adelante, el hombre expresa su preocupación ante la posibilidad de que se trate de un capricho o algo transitorio, de la edad:

Ella ahora tiene 18 años. No vaya a ser que en tres años diga «no, yo en realidad quiero ser una mujer pero tengo esto, me confundí», y que había un trastorno psiquiátrico que está enmascarando una situación que nosotros creemos que es de una manera y es de otra.

El padre y el grupo en general no están de acuerdo con el modo en que la madre tomó y encaró el asunto, que «enseguida se puso la mochila al hombro» y salió a buscar la ayuda pertinente de especialistas para afrontar el cambio. Una de las madres del grupo interviene diciéndole: «Corrés mucho y, perdóname, lo naturalizás mucho. Escucharte es... en realidad... a ver, lo naturalizás tanto que la ayudás a ella a naturalizar algo que no es natural». La madre se defiende y dice que no, que ella averigua por su lado:

Son cosas que tengo... que tenemos que saber. Cosas sobre las que tenemos un desconocimiento total. Todo esto lo hago por mi lado, ella no lo sabe. Porque en realidad son cosas que tenemos que saber. [...] Yo tengo que empaparme; bueno, los dos tenemos que empaparnos, tenemos que saber todos los caminos posibles ante esto. Porque si no, diríamos: «bueno, sí, dónde está el quirófano». [...] No tenemos un libro donde nos digan que era una realidad en la que teníamos que movernos para ver todo lo que puede llegar a haber y qué es lo que tenemos que hacer [...]. Pero es un caso donde hay mucho que hacer y mucho que buscar, porque no hay un lugar... Esa es la realidad.

Pero el camino de vigilancia y control sobre el cuerpo de Félix había empezado mucho antes, en una alianza circular entre la casa y la escuela. La mamá de Félix cuenta que lo mandan al psicólogo desde los cinco años y explica que, de entrada, lxs maestrxs, lxs directivxs y ella misma advertían sobre un desfase entre su sexualidad y su género desde la naturalización genitalista que producen la matriz heterosexista y el binarismo del sistema sexo-género:

Cuando tenía seis años le ponías una sábana rosa y ella te decía «yo en esa cama no me acuesto». Jugaba ajedrez con sus pares varones y salía campeona. Y vino el profesor de ajedrez a pedirnos permiso para que figure en la tapa de un libro; estaba sorprendido porque su estructura mental era de varón, tenía una estrategia mental de juego igual que la de los varones. Por eso les ganaba a las chicas y a los propios varones. O sea, una se puede poner en una posición porque es algo que lo venís construyendo desde hace mucho tiempo. Distinto es si nunca te diste cuenta de nada. A lo mejor uno vive adentro de un *tupper*, o no lo quiere ver o no lo puede ver porque no está preparado para verlo. Otra cosa es cuando llevás todo un proceso en el que siempre lo viste, pero la gente no estaba preparada para hacerse cargo, llámese profesional o llámese como se quiera, ¿no? Y nadie quiere decir «mire, está encasillada en esto».

Este proceso de vigilancia sexo-genérica, desde la visión de Félix, estuvo completamente orientado por la escuela. En la entrevista personal que mantuvimos, me decía sobre la directora de su escuela primaria:

Era el típico colegio donde una persona piensa algo y se queda con eso que piensa y no le importan las consecuencias que pueda llegar a tener, las repercusiones en la vida. Por ejemplo, la directora hablaba de mí o hablaba de las cosas como si fuera, no sé, «ayer compré ravioles y los hice y los comí», como si fuera cualquier cosa. O sea, chabona, ¡vos tenés un título de psicopedagoga, psiquiatra, psicóloga! No opinés, porque no sabés lo que podés decir. Porque la mina podía llegar a decir una cosa y mi mamá, ¿viste?, como ve que la mina trataba siempre con chicos, hace cincuenta años que era profesora y era directora... Trajo bastantes traumas a mi casa. Entonces limitate a lo que te compete y no jodás. Podés dar una visión, pero tampoco metiéndote en la vida de las personas y diciéndole a mi vieja que me tiene que mandar a un psicólogo, que no sabe lo que va a pasar conmigo, que yo me voy a descarrilar cuando sea grande. Nada que ver: no me drogo, nada, no hago nada que pueda perjudicar a nadie y trato de vivir lo mejor que puedo. Podés dar tu opinión, pero si vos ves que yo estoy bien como estoy... Se tendrían que meter si hay quilombos, si yo soy así y un chabón empieza a joder con eso. Ahí sí, metete, sancioná al chabón porque es un desubicado. Pero si yo estoy bien... Y no insistas, porque una vez que vos lo digas, como un comentario, como que te parecería que más adelante yo podría tener problemas por ser así, está bien, yo lo acepto, te lo entiendo, te lo respeto; pero cuando te ponés insistente con el tema porque no se logra lo que vos querés y porque nadie dice lo que vos querés que diga, ahí sí me jode. Le decía a mi mamá que me mande a un psicólogo, el psicólogo decía que yo estaba bien y le decía «mandalo a otro, mandalo a otro».

Fernando, por su parte, a pesar de haber enfatizado una buena relación con sus docentes –que para sus compañerxs había sido decodificada como un indicador de su «rareza»– al hablar sobre su escuela primaria desde su experiencia en una secundaria «muy abierta, muy especial», recuerda:

En la primaria había otro modelo. Es decir, ahí sí había una discriminación, había una ofensa gratuita, una marginación. Y por parte de los docentes no había ninguna preocupación [...] qué se yo, no facilitaban las relaciones ni fomentaban la no discriminación, tal vez. Creo que no se daba suficiente importancia a ese tipo de temáticas.

La burla y el señalamiento de la mariconería como presunción de (homo)sexualidad funciona como proceso de exclusión que tiene como contraparte el hecho de que lxs adultxs a cargo recurrentemente intervienen de manera individual para trabajar la resiliencia⁸ en la persona agredida. Por lo general se consideran (y se trabaja con) las diferencias sexo-genéricas en la escena escolar cuando resulta inevitable porque presentan cierto grado de conflictividad. Si no se visibiliza algún antagonismo de identidad/es o expresión/es de género/s, orientación/es o práctica/s sexual/es respecto del orden «armónico» y «natural» de la «convivencia escolar», se sobreentiende automáticamente que toda la población educativa es (debería ser) heterosexual y, por lo tanto, conformada de manera binaria por marcas estereotipadas de varón masculino y mujer femenina (excluyendo otras identidades y expresiones de géneros con su invisibilización, su descalificación, su persecución, su corrección o su exterminio).

3. REFLEXIONES FINALES

Pero entonces, cuando aparece el conflicto, ¿de qué se trata?, ¿qué indica?, ¿cómo se registra?, ¿cómo se explica?, ¿qué se busca resolver?, ¿para qué? En este sentido, en su relación con los discursos mediáticos, siendo un imaginario fuertemente instalado en la institución escolar, la cada-vez-más-precoz-identificación-LGTB⁹ pareciera operar más como argumento para producir un reclamo de mayor vigilancia y control para la seguridad moral de normalización de lxs jóvenes, que como argumento para revisar y transformar críticamente las condiciones que perpetúan la discriminación, la represión y la exclusión en los espacios de circulación de esxs jóvenes en situación de escuela.

En el marco del Programa Nacional de Educación Sexual Integral que funciona en Argentina desde 2006, y con la ampliación de derechos

⁸ En el ámbito de la clínica *psí*, el término «resiliencia» se refiere a la capacidad subjetiva para sobreponerse a períodos de dolor emocional (BARUDY, 1998). Cuando un sujetx es capaz de hacerlo, se dice que tiene resiliencia adecuada y puede sobreponerse a contratiempos o incluso resultar fortalecidx por los mismos. El concepto de resiliencia se corresponde con el término «entereza». Esa capacidad de resistencia se prueba en situaciones de fuerte y prolongado estrés.

⁹ El acrónimo refiere a a lésbica, gay, trans y/o bisexual.

que garantiza la Ley Nacional 26.743 de Identidad de Género a partir de 2012, la escolaridad y, sobre todo, las prácticas pedagógicas que regulan el vínculo entre enseñanza y aprendizaje, se ven en el desafío de reflexionar sobre dos cuestiones: por un lado, ¿para qué ordenar (ritualizar) la tradicional diferenciación institucional varón / mujer desde patrones que (a)signen roles desiguales masculinos o femeninos, si verdaderamente se quisiera lograr una igualdad de oportunidades y trato entre los unos y las otras?, y por el otro, ¿cómo participamos como docentes en esta actualización y transformación institucional?

La Ley de Identidad de Género permite el cambio registral de nombre y sexo en todos los documentos públicos mediante un simple trámite administrativo, sin exigir ningún examen psicomédico ni procedimiento judicial. Desde entonces en Argentina las personas podemos elegir qué género habitar con nuestro cuerpo y nuestra ciudadanía, y la escolaridad –como trama estatal– queda automáticamente obligada a revisar su lugar en esta ampliación democrática de derechos.

202

BIBLIOGRAFÍA

- BARTHES, Roland (2008). *Del deporte y los hombres*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- BARUDY, Jorge (1998). *El dolor invisible en la infancia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- BELGICH, Horacio (2001). «El cuerpo escolar como territorio de atravesamientos de significación sexual», en H. BELGICH, *Los afectos y la sexualidad en la escuela (hacia una diversidad del sentir)*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- BUTLER, Judith (2000). «Imitación e insubordinación de género». *Revista de Occidente*, n.º 235, diciembre.
- (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: PUEG-Paidós.
- HALBERSTAM, Judith (2008). *Masculinidad femenina*. Barcelona: Egales.
- PÉCHIN, Juan E. (2012). «Géneros, sexualidades y resistencias políticas a la normalización. Etnografía crítica sobre procesos identitarios en/desde la escolaridad del siglo XXI en Buenos Aires». Tesis doctoral, Área de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- PELLER, Mariela (2010). «Un recuerdo de infancia. Juego, experiencia y memoria en los escritos de Walter Benjamin». *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, n.º 27, Madrid (ISSN 1578-6730).
- SICILIANI, Norberto (2010). *100 razones para no ir a la escuela. Disquisiciones sobre la extitución educativa*. Buenos Aires: Editorial SB.

APRENDER EN Y DESDE LA MOTRICIDAD HUMANA: EDUCACIÓN, ESCUELA Y MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

Alberto Moreno Doña*

Carlos Calvo Muñoz, Silvia López de Maturana Luna**

SÍNTESIS: El presente artículo¹ es un intento por rescatar la complejidad educativa del aprendizaje en contextos informales. Comenzamos con el desarrollo de una clarificación conceptual en torno a las ideas de educación y escolarización. El primero hace alusión al proceso de creación de relaciones posibles, mientras que el segundo se define como el proceso de repetición de relaciones preestablecidas. Dicha complejidad educativa es ejemplificada a partir del conocimiento práctico construido informal y sistemáticamente por niños que juegan en un tobogán, dando cuenta de la riqueza educativa de una actividad cotidiana y aparentemente natural. Finalizamos enfatizando la importancia del mediador y de la mediación pedagógica en la construcción de una práctica educativa intencionada y generadora de ambientes educativos activos modificantes.

Palabras clave: mediación pedagógica; propensión a aprender; escolarización; motricidad; educación; ambientes activo modificantes.

203

APRENDER EM E A PARTIR DA MOTRICIDADE HUMANA: EDUCAÇÃO, ESCOLA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

SÍNTESE: O presente artigo consiste numa tentativa de resgatar a complexidade educativa da aprendizagem em contextos informais. Começamos com o desenvolvimento de um esclarecimento conceitual em torno das ideias de educação e escolarização. O primeiro alude ao processo de criação de relações possíveis, enquanto o segundo se define como o processo de repetição de relações pré-estabelecidas. Esta complexidade educativa é exemplificada a partir do conhecimento prático construído informal e sistematicamente por crianças que brincam num escorrega, dando conta da riqueza educativa de uma atividade quotidiana e aparentemente natural. Finalizamos, enfatizando a importância do mediador e da mediação pedagógica na construção de uma prática educativa intencionada e geradora de ambientes educativos ativos modificantes.

Palavras-chave: mediação pedagógica; propensão a aprender; escolarização; motricidade; educação; ambientes ativos modificantes.

* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

** Universidad de La Serena, Chile.

¹ Este artículo se realiza en el contexto del Proyecto de investigación del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) n.º 1110577, titulado «Asombros educativos infantiles y propensión a aprender» (2011-2014).

LEARN IN AND FROM HUMAN MOTRICITY: EDUCATION, SCHOOL AND PEDAGOGICAL MEDIATION

ABSTRACT: *This article is an attempt to rescue the complexity of the educational learning in informal contexts. We started with the development of a conceptual clarification around the concepts of education and schooling. The first refers to the process of creating possible relations, while the second is defined as the process of repetition of preset relations. This educational complexity is exemplified from the practical knowledge built, informal and systematically, by children playing in a toboggan, giving account of the educational wealth of an everyday activity and apparently natural. We conclude by stressing the importance of the mediator and the pedagogical mediation in the construction of an educational intentionally practice and generating active modifier educational environments.*

Keywords: *pedagogical mediation; propensity to learn; schooling; motor; education; active modifier environments.*

1. EDUCACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN: ÉXITO Y FRACASO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y EL APRENDIZAJE

204

Es sorprendente que en casi todo el mundo se insista en continuar con un modelo de escolarización que fracasa una y otra vez, incluso en aquellos países con buenos resultados en las pruebas internacionales, pues esos puntajes, que no son extraordinarios sino simplemente buenos o regulares, son rendimientos que al contrastarse con los pésimos logros de otros países crean la ilusión de ser excelentes. Las excepciones a esta situación solo enfatizan la gravedad de lo afirmado: que la escuela no favorece que los educandos aprendan bien, con entusiasmo y fascinación (CALVO, 2012).

Esto da pie a la creencia de que hay estudiantes capaces y otros que no lo son, lo que coincide con la segmentación social y política de la sociedad chilena. La mayoría de los considerados capaces, es decir, a quienes se les reconoce la propensión a aprender y son estimulados por ello, suelen ser los que, calificados como de élite, pueden pagar la colegiatura de un centro educativo privado. A los otros, a aquellos profetizados como alumnos con problemas de diferente etiología, se les niega su propensión a aprender y asisten a escuelas públicas o particulares subvencionadas por el Estado. Alcanzan bajos rendimientos académicos ratificados una y otra vez por los resultados de las pruebas estandarizadas y, también, por la experiencia cotidiana que nos muestra a millares de jóvenes que no leen comprensivamente, que no manejan criterios matemáticos elementales, que desconocen antecedentes históricos básicos y que no pueden reconocer y ni siquiera nombrar la flora y fauna local después de doce años de escolaridad obligatoria y estéril.

A estos últimos se les ha comenzado a llamar, eufemísticamente, vulnerables, ocultando el hecho de que ya han sido vulnerados en su propensión a aprender, en virtud de lo cual es muy probable que se conviertan en personas privadas culturalmente: tendrán dificultades para comprender un texto sencillo y relacionar diferentes tipos de información; en suma, se les hará difícil descodificar la información cultural así como codificar sus mensajes. Algunos dirán que son personas concretas que vivirán en la marginalidad social y cultural, sin poder disfrutar de las sutilezas que nos depara el vivir. La imagen del prisionero de la caverna de Platón irrumpe en nuestra reflexión sin esfuerzo.

Estas consecuencias, injustas y nefastas, son perfectamente evitables en la medida que avancemos hacia la desescolarización de la escuela, buscando estrategias y métodos que le permitan recuperar la riqueza de los procesos educativos que fluyen a raudales gracias a la propensión a aprender de todos y cada uno de los que interactuamos en los colegios, incluso de aquellos que padecen necesidades educativas especiales transitorias. En el caso de las personas afectadas por trastornos severos y permanentes, si bien puede ser muy difícil descubrir cómo se expresa en ellas la propensión a aprender, y los especialistas podrían argumentar con énfasis en contra de lo que afirmamos, la experiencia mayoritaria señala que poseen una capacidad extraordinaria que espera poder expresarse.

Casos como el de la estadounidense Hellen Keller², sorda y ciega, y el de la mexicana Gabriela Brimmer³, con parálisis cerebral, sin habla y con el solo movimiento de un dedo del pie izquierdo, sirven de ejemplo, pues en ambos hubo una mediación intencional y significativa que logró la trascendencia, ya que las dos mujeres, dotadas de gran inteligencia, fueron lo suficientemente perseverantes como para vencer los obstáculos y, contra todo pronóstico, estudiar en la universidad, escribir libros, dar conferencias y crear asociaciones de ayuda a los discapacitados. Pero no podrían haberlo hecho solas, sin las mediadoras Anne Sullivan y Florencia Sánchez, respectivamente, quienes estaban convencidas de que la propensión a aprender estaba intacta.

La experiencia, la investigación y el estudio, gracias a su permanente retroalimentación emergente y caótica, nos ha enseñado que cualquier ser humano, independientemente de su condición étnica, social, cultural y económica, está dotado para aprender bien de todo y sin límites, del mismo modo en que puede aprender en la infancia y sin problemas cualquier lengua de las que se hablan en el mundo. De hecho, en culturas plurilingües los pequeños aprenden muchas al mismo tiempo y de manera exitosa.

² Para más información ver: http://es.wikipedia.org/wiki/Helen_Keller.

³ Para más información ver: <http://mujeresquehacenlahistoria.blogspot.com/2011/08/siglo-xx-gabriela-brimmer.html>.

El ser humano propende a aprender. Esto se visibiliza con claridad en los infantes que no pueden evitar hacerlo, del mismo modo que no pueden dejar de respirar. Simplemente aprenden sin reparar en la complejidad de los procesos que se ponen en juego, relacionando, sin preconcepciones ni temores. Todo el tiempo están buscando desafíos que los lleven más allá de sus capacidades, sean estas lingüísticas, expresivas, corporales, etc. Ellos exploran, ensayan, prueban, experimentan constantemente, al parecer, sin cansancio y con una dedicación extrema que rara vez se verá cuando realizan labores escolares.

Saltan de un tema a otro, como si se hubiesen olvidado de lo que hasta hace un segundo los mantenía atentos, lo que no es así, pues pronto retornan a lo que dejaron con una nueva relación que les permite comprender mejor o realizar el movimiento con mayor precisión que antes. Cuando una dificultad los sobrepasa la soslayan como si no existiera y se ocupan de otro asunto, tal vez sin relación con el primero. Sin embargo, esa evasión es aparente pues al rato retoman el problema anterior, muchas veces con la solución en la «punta de la lengua», tal como lo hemos comprobado en nuestras investigaciones (MORENO, 2006; MORENO y CALVO, 2010).

206

Esto nos enseña que cuando los niños evaden lo que para ellos ha sido un rompecabezas complicado no lo hacen para escapar sino para regresar más tarde con alguna respuesta provisoria, tal vez inadecuada o incorrecta, lo que no importa en términos educativos pero sí en el aprendizaje escolar, pues pronto volverán con otra nueva, ya que todo el tiempo estarán abocados a aprender. Y lo seguirán haciendo, en tanto no se les impongan condiciones inhibitoras e impropias, las que suelen ser muy comunes en la cultura escolar.

Sostenemos que los pequeños aprenden muy bien en términos educativos simplemente porque el proceso educativo se caracteriza por el establecimiento de relaciones. Pero como en la escuela se inhibe este proceso al imponer una respuesta correcta ante la curiosidad infantil, afirmamos sin ninguna duda que allí, en la imposición de verdades, radica el mayor y más grave error de la escolarización. Es obvio que el yerro no está en la verdad —en el caso de que en efecto lo sea— que se pretende enseñar, sino en que es inoportuna y radicalmente extemporánea: hay que permitir que los niños indaguen, generen hipótesis, experimenten, pongan a prueba, contrasten e infieran, aunque su conclusión sea falsa, estrambótica y sin sentido. Quien educa (padres, maestros, etc.) debería sugerir sin imponer una nueva perspectiva, un nuevo criterio, un nuevo procedimiento para que reinicie el proceso de observación, experimentación y de establecimiento de relaciones inéditas.

El principal factor de deterioro –la cultura escolar que escolariza los procesos educativos, quitándoles la frescura y fluidez que animan la escuela– comenzó con la creación de una institución educativa que congregó a los educandos en espacios cerrados, por tiempos limitados, con currículos definidos y exigentes, una secuenciación programada y la exigencia de repetir las verdades que se les enseñan. En este sentido, consideramos que a lo largo del tiempo y por diversas razones, que van desde las epistemológicas a las políticas, se fue confundiendo a los procesos educativos que tienen lugar dentro de la escuela, que denominamos escolarización, con aquellos que se llevan a cabo fuera de ella, para los que conservamos el nombre original: educación. A esta última, y con ella a los procesos educativos involucrados, la entendemos como el proceso de creación de relaciones posibles, en tanto que a la escolarización la entendemos como aquel proceso de repetición de relaciones preestablecidas. En uno hay creación, mientras que en el otro hay repetición (CALVO, 2012).

Nos educamos siempre y en todo lugar; en cambio, solo nos escolarizamos en momentos y lugares específicos.

La educación:

- Es permanente y holística, mientras que la escolarización es ocasional, por muy extenso que sea el tiempo que ocupa en la vida del escolar. También nos educamos cuando soñamos, por ejemplo, estableciendo nuevas relaciones que en la vigilia no pudimos entablar.
- Constituye un sistema abierto y la escolarización uno cerrado, aunque no perfecto, pues los procesos educativos se filtran constante e inevitablemente por cualquier intersticio constituyendo el currículo oculto.
- Es predominantemente caótica con tendencia a ordenarse, mientras que la escolarización teme al caos como si fuera una peste a eliminar y se refugia en la asepsia del orden predefinido.

Nos educamos con todo el cuerpo, que no es un lastre que cargar ni un organismo que domesticar, sino algo a lo que debemos permitirle fluir.

2. CONOCIMIENTO PRÁCTICO, CUERPO-MOTRICIDAD Y MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

Como ya se ha señalado, en la informalidad escolar son muchas las experiencias educativamente valiosas que suelen pasar desapercibidas para los docentes. Los sujetos se mueven, tocan y se tocan, gesticulan, corren, saltan y se desplazan, todas acciones en apariencia superficiales pero que, observadas y analizadas de forma adecuada, nos muestran una enriquecedora complejidad educativa.

Si consideramos que todo movimiento y acción del cuerpo, –en definitiva, de los sujetos que se educan–, incluso pareciendo simples, encierran una gran complejidad cognoscitiva y una gran valía, debemos afirmar entonces que dichas acciones atesoran un conocimiento susceptible de ser analizado para explicitar su valor educativo. A este conocimiento relacionado con el hacer de los niños lo denominamos «conocimiento práctico»⁴ (ARNOLD, 1991).

Este conocimiento podría ser análogo a la «inteligencia contextual o práctica» planteada por Sternberg (1985), una de las tres inteligencias que forman parte de su propuesta teórica triárquica, donde el sujeto debe ajustarse lo mejor posible al contexto aun cuando este le sea adverso. Es un tipo de adaptación que bien puede ser favorecido dentro de las escuelas cuando los alumnos no se sienten cómodos ni ven vías de escape de los rígidos ambientes preestablecidos del aula.

208

Fue Arnold (1991) quien propuso una conceptualización para el área de la educación física escolar que permitiera su revalorización en tanto disciplina y no por lo que se pudiera conseguir a través de ella. Cuando en una actividad importa tanto su implementación como la manera de practicarla se entiende que fines y medios no están separados sino que ambos son intrínsecamente valiosos.

Es posible comprender la afirmación de Arnold (1991, p. 23) al decir que: «tanto la materia como el método se convierten en fines y que el método no se le considera simplemente como un medio de promover la materia».

Su propuesta de conceptualización vendría dada por tres dimensiones que delimitarían otras tantas funciones propias de la educación física escolar:

⁴ Otro autor que hace referencia al conocimiento práctico, aunque con algunas diferencias conceptuales, es Francisco Varela, para quien «el éxito de un movimiento dirigido como el conducir un automóvil depende obviamente de habilidades motrices adquiridas y el uso continuo del sentido común, o un *know-how* acerca del trasfondo» (VARELA, THOMSON y ROSCH, 1992, p. 174).

- *Educación sobre el movimiento*: atiende a una dimensión intrínseca y se refiere a los conocimientos teóricos relativos al campo de la educación física.
- *Educación a través del movimiento*: es de carácter instrumental (extrínseco), es decir, serían aquellos aspectos que podríamos desarrollar a partir del movimiento y asociados a él.
- *Educación en movimiento*: esta dimensión tiene un carácter totalmente intrínseco pues se refiere al hecho de que al realizar educación física esta adquiere valores propios, tales como el autoconocimiento de quien la practica.

Se plantea, entonces, que las funciones verdaderamente educativas son aquellas ligadas al carácter intrínseco de la educación física, es decir, a las dimensiones «sobre» y «en». En la dimensión «educación en movimiento» entendemos que las actividades motoras y corporales se consideran como fuente de placer, disfrute y conocimiento (DEVÍS y MOLINA, 2004)⁵.

Todo accionar humano posee una estructura interna susceptible de ser entendida por los estudiantes que provocará, con una mediación adecuada por parte del educador, la implicación cognitiva necesaria y deseada para un adecuado desarrollo del pensamiento. En este caso, la actitud intencional del mediador para lograr la reciprocidad del alumno, se centra en crear ambientes activos y óptimos para el aprendizaje y para lograr que este se implique en la tarea, razón por la cual no se trata de una experiencia meramente instrumental sino de una co-construida entre el mediador y el mediado, o sea, entre el profesor y el alumno.

Desde este punto de vista, y según Devís y Molina (2004, p. 39), se le da importancia «al valor de conocimiento práctico y a la comprensión que pone en marcha una persona cuando realiza *una actividad motora y corporal*»⁶. Así, afirmamos que el verdadero valor de la actividad motora y corporal reside en ella misma y no en fines situados en otras actividades que la transforman en un simple medio para conseguir dichos objetivos.

Ejemplifiquemos a lo que nos referimos: deslizarse por un tobogán⁷ es una actividad no demasiado compleja que dependerá del grado de destreza de quien la realice. En observaciones etnográficas realizadas para

⁵ Devís hace esta afirmación para referirse a los juegos motores. En nuestro caso, creemos que es extensible a cualquier actividad motora y corporal, en definitiva, a cualquier acción humana.

⁶ La cursiva me pertenece, pues Devís habla de «un juego u otra actividad física».

⁷ Conocido en Chile como *resbalín*.

diferentes investigaciones en las que hemos trabajado en la última década (CALVO, 2003; CALVO, MORENO y LÓPEZ DE MATURANA, 2008; CALVO y OTROS, 2011), nos hemos encontrado con una serie de comportamientos motores y corporales que llaman poderosamente la atención.

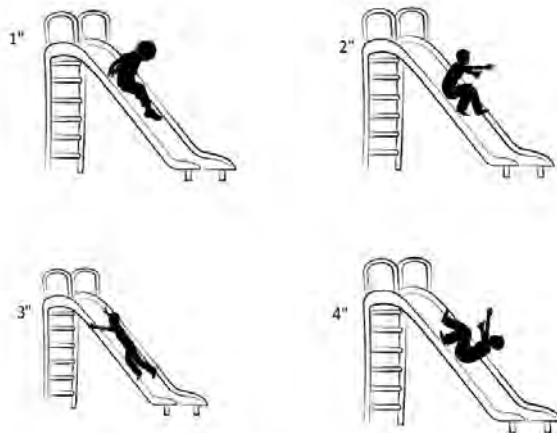
Niños de entre 6 y 9 años juegan a resbalar por un tobogán. Algo en apariencia aleatorio y con poca riqueza educativa nos sorprende cuando sistematizamos, analíticamente, las diferentes formas adoptadas para ejecutar dicha tarea a lo largo de los días. Tras semanas de observación pudimos percatarnos de que la progresión metodológica propuesta por los niños se ajustaba a un patrón –en apariencia invisible a nuestros ojos– que los conducía a una secuencia que viajaba desde bajos a altos índices de complejidad en la acción, es decir que respondía a un aprendizaje focalizado en un aumento constante de la misma.

Podemos señalar que hay un proceso de aprendizaje intrínseco motivado por el ambiente desafiante, libre y estimulador que actualiza sus potencialidades de desarrollo cognitivo y motor. El primero le permite saber qué, cómo y cuándo deslizarse, y el segundo, con qué fuerza, rapidez y seguridad hacerlo. Ambos procesos forman parte de un mismo bucle de desarrollo.

210

El siguiente dibujo, así lo muestra.

Analizando la situación descrita gráficamente, podemos percatarnos de lo siguiente:



CUADRO 1
Proceso de aprendizaje intrínseco

SITUACIÓN MOTORA - CORPORAL	CARACTERÍSTICAS DE LAS DIFERENTES SITUACIONES MOTORAS - CORPORALES	GRADO DE COMPLEJIDAD
1	Amplia base de sustentación que facilita mantener el equilibrio. El punto de referencia hacia el que se dirigen siempre está presente a la vista de los niños.	*
2	El punto de referencia visualizado ya no coincide con el lugar al que se dirigen (aumenta la complejidad en la coordinación visomotora). La incertidumbre se hace presente y, como nos diría Morin, a mayor incertidumbre mayor complejidad.	**
3	Aunque volvemos a encontrar una posición en la que el punto de referencia coincide con la dirección del deslizamiento, también podemos percibir cómo disminuye drásticamente la base de sustentación, lo que sin duda aumenta la complejidad en el mantenimiento del equilibrio. Además, las manos ya no están asidas al borde del tobogán, lo que entraña más riesgo, genera una mayor complejidad y una conducta motora-corporal novedosa en el mantenimiento del equilibrio.	***
4	Al uso de los brazos para mantener el equilibrio y a la reducción de la base de sustentación, se les vuelve a sumar la pérdida visual del punto de referencia hacia el que se dirigen.	****

¿Cuán enriquecedoras pueden ser las conductas motoras-corporales descritas anteriormente? Todo dependerá de la capacidad mediadora de los educadores que compartan tiempos y espacios pedagógicos con los niños. La pregunta, como eje vertebrador de la práctica pedagógica, sería un elemento esencial para entender y hacer entender el valor educativo del cuadro anterior.

211

La conducta mediadora marca la diferencia con un profesor que solo se contenta con las respuestas y/o actitudes estereotipadas de sus alumnos y para quien, por ejemplo, lanzarse por un tobogán no implica ningún proceso educativo, sino que lo ve como una exposición directa ante un estímulo: las ganas de jugar. Por el contrario, el mediador selecciona y organiza los estímulos para favorecer el desarrollo de las aptitudes de los niños. Observa con interés cómo logran los aprendizajes, el tiempo que emplean, las dificultades que sortean, las soluciones que encuentran, actualizando así el potencial de aprendizaje existente.

En el primer caso se trata de un receptor pasivo de la experiencia corporal, mientras que en el segundo, de un constructor activo de la misma.

Si entendemos a la educación como el proceso de creación de relaciones posibles (CALVO, 2013) y a la pregunta como el elemento que permite y ayuda en dicho proceso creativo, podríamos trabajar el desarrollo de cierta habilidad del pensamiento.

¿En qué se parecen y diferencian la cuatro formas adoptadas para tirarse por el tobogán? ¿Por qué resulta más sencilla una posición que otra?

¿Qué pasaría si en lugar de efectuar el deslizamiento utilizando como base de sustentación las rodillas se usara la espalda? ¿Sería más o menos seguro? ¿Qué otras actividades de la cotidianidad requieren que se mantenga el equilibrio? ¿Por qué las personas no caen mientras caminan? ¿Cómo los aviones se mantienen en equilibrio en el aire? ¿Y las moscas?

La incorporación de conceptos provenientes de distintas disciplinas, como la física, la mecánica, la matemática, la lógica, la comunicación, etc., sumada a la actitud científica, van a ser necesarias para dar respuesta a estas preguntas de complejidad creciente. Lo verdaderamente interesante y que provoca inquietud investigadora es ¿saben todas estas cosas los niños para construir la progresión metodológica que proponen?

Es así como el mediador interviene en el desarrollo del funcionamiento cognitivo de los niños, dando por sentado que no son predecibles; por tanto, si son cuatro las formas observadas, en otros infantes serán cinco o seis.

En el siguiente apartado, dedicado al desarrollo del proceso de mediación pedagógica, aclararemos cómo es posible utilizar lo ya descrito para el desarrollo del pensamiento inteligente.

3. MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y APRENDIZAJE: INCENTIVACIÓN DE AMBIENTES ACTIVOS MODIFICANTES

La libertad y la seguridad que los niños necesitan para llevar a cabo sus experiencias de aprendizaje dependen en gran medida de los adultos con los que conviven: la familia y los educadores. Nos asiste la convicción de que la educación escolar debe traspasar los muros de la escuela, pero pensamos que esta es una aspiración que aún no se logra en la mayoría de los centros educativos, razón por la cual nos referiremos a lo que sucede en la educación formal, porque aunque esta se realice en los espacios externos a la escuela sigue siendo formal en el sentido de unidireccionalidad mecanicista.

Es en esos espacios donde los profesores debieran ser mediadores⁸ de sus alumnos para propiciar espacios activos modificantes que propicien el buen desarrollo de las capacidades de los niños y las preguntas incentivadoras. Para eso son intencionales en la búsqueda de la reciprocidad, significativos, dando sentido a lo que se aprende, y trascendentes, para que lo aprendido aquí y ahora se utilice a futuro en ausencia del mediador.

⁸ Nos referimos a la experiencia de aprendizaje mediado que forma parte de la teoría de Reuven Feuerstein.

La mediación se define como la intervención experimentada, intencionada y activa del profesor mediador que se *interpone* entre los alumnos y los estímulos a los que estos están expuestos, para guiarlos en el aprendizaje (FEUERSTEIN, 1983; 1991).

Son los mediadores quienes construyen un vínculo seguro para que los niños adquieran confianza, identifiquen sus propias habilidades y desarrollen sus competencias. Si un chico logra o no un avance en sus aprendizajes, el mediador estimula, refuerza, ayuda, anima, previene la frustración, está atento a los problemas que surgen, previstos o no, y alerta ante las actitudes inesperadas que indican algún avance. El mediador se pregunta: ¿qué hace el niño?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿dónde? Y lo más relevante: ¿qué podrá realizar el niño después de esa acción?

Otras de las preguntas que el mediador puede hacerse con la intencionalidad de conocer de manera más profunda a sus alumnos pueden ser: ¿cómo explica verbalmente su acción?, ¿puede manifestar de otra manera sus necesidades?, ¿sus acciones permiten captar el proceso de razonamiento utilizado?, ¿cómo transfiere las estrategias mediadas hacia nuevas situaciones?

Gracias a eso el mediador conoce sus logros, dificultades y potencialidades, y los niños tienen mayores posibilidades de identificar sus propias habilidades y construir un sistema cognitivo para dar sentido a los acontecimientos, por ejemplo, a medida que atraviesan las etapas del desplazamiento en el tobogán comprenden que pueden modificarlos.

Lo que importa es mirar al alumno desde la convicción de su capacidad a pesar de que no la manifieste concretamente porque eso significa dejar de verlo como un receptor pasivo de las experiencias del ambiente. El mediador despierta el interés y la atención, introduce novedades, da importancia a lo que se va a aprender, explora el pensamiento divergente y da ejemplos, en distintos niveles, que tengan aplicación en la vida cotidiana.

El mediador trata a los alumnos desde sus fortalezas y no desde sus etiquetas, atribuye significados a los estímulos, provoca motivación e interés, crea la necesidad más que satisfacerla y enseña el poder del desafío, acepta respuestas divergentes, revisa el funcionamiento cognitivo y extrae conclusiones para la próxima tarea y para la vida.

Muchas veces las respuestas de los niños que parecen mecánicas encierran una gran complejidad que generalmente pasa inadvertida. Como se señaló antes, el desplazamiento por el tobogán no pasa de ser un simple juego, sin embargo, esa rutina que se repite de manera automática crea paulatinamente nuevas alternativas de acción. Hay niños que cambian la

rutina cuando se presenta un problema y eso los hace reflexionar sobre su práctica. Otros, a pesar del problema, siguen intentándolo y terminan por perfeccionar el movimiento y superar las dificultades. Todo eso debe ser observado por el mediador para conocer el estado de sus estudiantes (LÓPEZ DE MATURANA, 2010, p. 49).

El estado es una buena manera de referirse a la inteligencia, ya que no es un objeto inconmensurable ni una capacidad o característica, sino un estado del ser humano que puede desarrollarse. Por eso es relevante el modo de pensar de los profesores para que el cambio de estado sea una opción para todos los alumnos. No es lo mismo decir que hay discentes que no pueden aprender que decir que hay estudiantes que están en un estado de resistencia a aprender. En este caso, la índole de la mediación es la que determina los estados.

La mediación favorece el desarrollo cognitivo de los niños, entendiéndose este como el producto de dos modalidades de interacción entre el organismo y su medio. La primera modalidad considera que la exposición directa del organismo al estímulo produce cambios en el sujeto, pero estos carecen de intencionalidad, significado y trascendencia. La segunda modalidad considera la transformación del estímulo a través de la experiencia de aprendizaje mediado (EAM), orientada por un mediador que selecciona, tamiza y organiza los estímulos cuando el organismo tiene dificultad para hacerlo por sí solo.

214

A través del proceso de mediación la estructura cognitiva del alumno cambia al adquirir nuevos patrones de conducta y aprendizaje que comienzan a ser parte importante para la modificación interna, de tal forma que puede dar significado a la actividad que realiza, trascender a la necesidad inmediata y anticipar respuestas en otras situaciones nuevas y complejas.

Los efectos de la mediación introducen en el organismo estrategias y procesos para un óptimo desarrollo cognitivo, y su objetivo es la autonomía para utilizar lo aprendido. En el ámbito educativo es una herramienta indispensable para que el profesor cree orientaciones y modos de operatividad, comprenda lo que quiere o necesita el alumno y aplique estrategias de interacción específicas y pertinentes. Su propósito máximo es la autonomía para utilizar lo aprendido.

4. REFLEXIONES FINALES

Los análisis emanados de nuestra experiencia investigadora (CALVO, 2003; CALVO, MORENO y LÓPEZ DE MATURANA, 2008; CALVO y OTROS, 2011; LÓPEZ DE MATURANA, 2005; 2007 y 2008; MORENO, 2006), y que hemos mostrado en este artículo, nos permiten concluir con una serie de reflexiones que explicitamos a continuación.

Debemos entender, por un lado, que la escuela no puede pretender ser el único espacio –y tiempo– donde se educa, y, por otro, que en muchas ocasiones lo hace mal. La educación es el proceso de creación de relaciones posibles, mientras que la escolarización suele convertirse en el proceso de repetición de relaciones preestablecidas.

En el contexto educativo que hemos mostrado, el aprendizaje en y desde la motricidad emerge cotidianamente en los juegos que los niños inventan, crean e imitan de sus pares y/o de los adultos. Ello nos invita a observar, analizar y comprender la riqueza educativa de dichas conductas motrices, a partir de las cuales plantear un proceso pedagógico que incite a la construcción de conocimientos y aprendizajes.

En este sentido, se hace indispensable una mediación pedagógica centrada en la pregunta inocente, no ingenua, que nos ayuda a direccionar el proceso pedagógico hacia la construcción de ambientes educativos activos modificantes.

La mediación pedagógica favorece el desarrollo cognitivo, motriz y emocional del alumnado, mientras que el ambiente activo modificante ofrece tiempos y espacios de genuina participación.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNOLD, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- CALVO, C. (2003). «La educación desde la teoría del caos: potencialidad de la educación y limitación de la Escuela». Proyecto de Investigación FONDECYT n.º 1030147.
- (2006). «Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 39, pp. 91-106. Disponible en: www.rieoei.org/rie39a04.htm.
- (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*. Santiago de Chile: Nueva Mirada, 4.ª edición.

- MORENO, A. y LÓPEZ DE MATURANA, S. (2008). «Complejidades educativas emergentes y caóticas en la escuela lineal». Proyecto de investigación FONDECYT n.º 1080073.
- CALVO, C. y OTROS (2011). «Asombros educativos infantiles y propensión a aprender». Proyecto de investigación FONDECYT n.º 1110577 (en curso).
- DEVÍS, J. y MOLINA, J. P. (2004). «Las funciones de la educación física escolar: de la modernidad a la postmodernidad», en F. CAPARROZ y N. F. DE ANDRADE (dirs.), *Educação física escolar. Política, investigação e intervenção*. Vitória: LESEF/UFS y NEPECC/UFU, pp. 35-49.
- FEUERSTEIN, R. (1983). *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- (1991). *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. Londres: Freund Publishing House Ltd.
- LÓPEZ DE MATURANA, S. (2005). «La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico». Proyecto de investigación FONDECYT n.º 1050621.
- (2007). «Historias de vida de profesores». Proyecto de investigación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile.
- (2008). «Impacto de las prácticas pedagógicas exitosas en el aula: líneas orientadoras para la educación escolar». Proyecto de investigación. Universidad de La Serena. Gobierno de la Región de Coquimbo, Centro Regional de Estudios y Desarrollo de la Educación.
- (2010). *Maestros en el territorio*. La Serena: Universidad de La Serena.
- MORENO, A. (2006). *Teoría del caos y educación informal*. Huelva: Hergué.
- y CALVO, C. (2010). «Etnoeducación, Educación Física y escuela: transitando desde la educación informal a la escuela autoorganizada». *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n.º 12, 2, pp. 131-50. Disponible en: www5.uva.es/agora/revista/12_2/agora12_2b_moreno_y_calvo.
- STERNBERG, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VARELA, F., THOMSON, E. y ROSCH, E. (1992). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.

O SKATE COMO PRÁTICA CORPORAL E AS RELAÇÕES DE IDENTIDADE NA CULTURA JUVENIL

Emerson LuísVELOZO *

Jocimar Daolio **

SÍNTESE: Este artigo se propõe analisar o *skate* como uma prática corporal vinculada à cultura juvenil, portadora de significados específicos, de acordo com os diferentes grupos sociais e, ao mesmo tempo, refletir sobre as possibilidades de abordá-lo como uma manifestação da cultura corporal, perspectiva que escapa às iniciativas pedagógicas das instituições escolares. Ao mesmo tempo em que o *skate* constitui-se como uma prática portadora de importantes significados para os grupos de praticantes, ocupando uma posição central para estes atores sociais, por outros grupos ele é visto de maneira marginalizada. Isso poderá ser observado tanto a partir dos elementos que dotam esta prática de significados «positivos» para os seus adeptos, como pelas características às quais outros grupos atribuem um sentido «negativo». A descrição que será apresentada conta com observações das práticas de um grupo de *skatistas* e com os relatos de um dos participantes do grupo, aqui caracterizado como nosso informante, um jovem estudante de uma escola de ensino primário e secundário localizada em Lisboa, Portugal.

Palavras-chave: Prática corporal; Skate, Identidade; Cultura Juvenil.

EL SKATE COMO PRÁCTICA CORPORAL Y SUS RELACIONES DE IDENTIDAD EN LA CULTURA JUVENIL

SÍNTESIS: Este artículo se propone analizar el *skate* como una práctica corporal vinculada a la cultura juvenil, portadora de significados específicos en relación a diferentes grupos sociales. Al mismo tiempo, el texto trata de reflexionar sobre las posibilidades de abordar el *skate* como una manifestación de la cultura corporal, perspectiva que escapa a las iniciativas pedagógicas de las instituciones educativas. El *skate* se constituye, por un lado, como una práctica portadora de importantes significados para sus grupos de practicantes, ocupando así una posición central; mientras que por otro lado, por otros grupos es visto de manera marginalizada. Esto puede ser observado tanto a partir de los elementos que dotan a esta práctica de significados «positivos» para sus adeptos, como por las características a las cuáles los otros grupos atribuyen un sentido «negativo». La descripción que será presentada cuenta con las observaciones

* Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, Brasil.

** Professor da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Brasil.

de las sesiones prácticas de un grupo de skates, y con los relatos de uno de los participantes del grupo. Éste es aquí caracterizado como nuestro informante, un joven estudiante de una escuela de educación primaria y secundaria localizada en Lisboa, Portugal.

Palabras clave: Práctica corporal; Skate; Identidad; Cultura Juvenil.

SKATEBOARD AS CORPORAL PRACTICES AND RELATIONS OF IDENTITY IN YOUTH CULTURE

ABSTRACT: This article aims to analyze the skateboard as a corporal practice linked to youth culture which carries specific meanings according to different social groups and, at the same time, it intends to think about the possibilities of approaching skateboard as a corporal culture manifestation, perspective that escapes the educational initiatives of the schools. As well as skate consists itself in a practical full of important meanings for the practicing groups, by occupying a central position for these social actors, on the other hand it might be marginalized for others. This can be observed both from the elements that endow this practice of «positive» meanings for its appreciators or from the characteristics to which other groups ascribe «negative» meanings. The description that is going to be presented count on observations of skaters group' practices and on one skater' report, who has been characterized as our informant, a young student from a primary and secondary school located in Lisbon, Portugal.

Keywords: Practice body; Skate, Identity, Youth Culture.

1. INTRODUÇÃO: O SKATE COMO MANIFESTAÇÃO DO CORPO NA ESCOLA

Buscamos tencionar as relações estabelecidas entre a prática do skate e o trabalho pedagógico escolar a partir da análise da construção da identidade do grupo de skatistas e das representações sobre ele produzidas no interior da sociedade em que está inserido. Isso foi possível a partir do contato cultural com uma escola de ensino primário e secundário localizada em Lisboa, Portugal. Tal contato foi caracterizado pelo esforço de realização de um exercício etnográfico ao tentar compreender a cultura que se apresentava. Assim, tomamos como pressuposto, aquilo que Clifford Geertz (1999) chama de um esforço para uma descrição densa da cultura, ou seja, a descrição da «hierarquia estratificada de estruturas significantes». Outro pressuposto importante para as observações realizadas se caracterizam por aquilo que Roberto DaMatta (1978) chamou de familiarização do que estranho e estranhamento do que é familiar. Desta forma, a partir de observações e de elementos narrados pelo informante¹ – um praticante de skate participante do grupo, de 18 anos de idade, aluno da escola, e que cursava o 2.º ano do Ensino Secundário – construímos um interpretação sobre o skate como prática corporal e as relações de identidade na cultura juvenil formada por alunos de uma escola portuguesa.

¹ Para preservar a identidades do informante, utilizamos neste texto um nome fictício, Bruno.

Desde o primeiro contato que tive com a escola pude perceber o envolvimento de um grupo de alunos com a prática do *skate*. Diariamente, os seus integrantes dedicavam-se a fazer suas manobras no pátio da escola, aproveitando as escadas, degraus, bancos de concreto, entre outros obstáculos que a arquitetura oferecia. Entretanto, a escola proibia a prática do *skate* em seus ambientes, o que para aquele grupo de alunos se constituía como um desafio, visto que os mesmos insistiam em romper com esta norma escolar. Esta proibição foi motivada pelo risco de acidente que esta prática pode agregar, respaldada em casos anteriores envolvendo escola. Mas, mesmo com esta proibição, vários alunos desafiavam as normas e os riscos com os seus *skates* pelo pátio da escola nos momentos que antecedem o início das aulas e também durante os intervalos. Esta atitude é caracterizadora de uma cultura juvenil contemporânea, que demarca certo estilo de vida e dota os integrantes do grupo de uma identidade específica. Porém, quando alguns dos alunos subiam em seus *skates*, logo aparecia o inspetor da escola, que lhes chamava a atenção e os fazia parar com a prática. O aluno que insistia em levar o *skate* para a escola sabia o risco que estava correndo, que era o de ficar sem o seu equipamento, pois se o inspetor o pegasse, não devolveria mais.

Questões como estas possibilitam visualizarmos certas representações que esta prática corporal tem adquirido na sociedade contemporânea e também as tensões que conformam a construção das identidades dos jovens que com ela se relacionam. Identidades que não podem ser vistas como objetivas e absolutas e nem como meras opções subjetivas, mas como relacionais (Cucho, 1999) ou como construções simbólicas que se produzem em relação a um referente (Ortiz, 1999). Neste caso o referente em questão é o skate, ou mais apropriadamente, os jovens que com ele se relacionam. Esta construção da identidade juvenil entre os skatistas não ocorre sem tensões, explicitadas nas relações de força e poder produzidas pelas representações forjadas pelos diferentes grupos sociais. A escola, como espaço de mediação de significados, não pode se furtar de um tratamento reflexivo sobre o *skate* como uma importante prática corporal² constituinte da cultura corporal de movimento³ contemporânea. A discussão apresentada no texto não está atrelada unicamente às questões escolares, entretanto, é da escola que se parte para situar uma variedade de aspectos caracterizadores do *skate* como

² «Práticas corporais» se caracterizam pelas manifestações culturais relacionadas ao corpo. É mencionada na literatura acadêmico-científica brasileira como uma noção alternativa ao conceito de atividade física. (LAZZAROTTI FILHO et al, 2010).

³ Alguns termos como «cultura física» (Betti, 1992), «cultura corporal» (Soares et al., 1992), «cultura do movimento» (Kunz, 1994) e «cultura corporal de movimento» (Bracht, 1999), têm sido utilizados no interior do campo acadêmico da Educação Física para designar os elementos culturais com os quais a área mantém relação, como os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas. Neste texto farei uso do termo «cultura de movimento».

cultura juvenil, como as representações sobre o seu caráter subversivo, a formação de grupos ou tribos urbanas, as identidades corporais vinculadas às vestimentas e tatuagens, e as relações construídas com os meios de comunicação, as marcas e os ídolos.

2. SAÚDE E BARULHO COMO ASPECTOS DE NEGAÇÃO DO SKATE

Se os alunos tentam infringir a norma da escola, os funcionários tentam fazer com que ela seja cumprida. Os professores também compartilham desta mesma ideia, pois não veem o skate como uma prática corporal que possa ser praticada na escola nos horários livres, como acontece com o futebol e o voleibol, por exemplo. Os professores da escola, em geral, e os de Educação Física, em especial, também não demonstram muito apoio à prática do skate. Alguns professores a veem com certa indiferença e poucos são os que proporcionam algum tipo de incentivo ou entusiasmo aos praticantes, como podemos perceber no relato de Bruno.

Há professores que gozam comigo, porque estou sempre de muletas. Há uns que dizem que faz um barulho infernal. O meu professor de Educação Física diz que faz muito mal. Faz mal aos pés, às costas. É um desporto como outros, não é? Há desportos que dão lesões que ficam pra vida, não é? Eu pelo menos nunca parti nada, só entorse e não sei quê. Tenho amigos meus que fazem futebol, basquetebol ou coisas assim e que partem o pé (BRUNO).

220

Por ser um tipo de prática corporal, o skate poderia ser um conteúdo da cultura de movimento tratado nas aulas de Educação Física, mas, na realidade, isso parece estar longe de acontecer. Há uma ideia de que as atividades físicas e as práticas esportivas realizadas nas aulas devem trazer benefícios à saúde, ou então, aproximar-se dos «esportes olímpicos». As atividades desenvolvidas em aula são voltadas para a construção de um estilo de vida ativo e saudável, ou então, para o aprendizado das modalidades esportivas (vistas também como saudáveis), sendo que aquilo que não se ajusta a estas premissas não terá espaço algum nas aulas. A aplicação dos testes do «Fitnessgram»⁴ nas aulas de Educação Física é exemplo maior da preocupação com tratamento «objetivo» dos parâmetros relacionados à saúde física dos alunos.

A identificação da aula de Educação Física com a prática de atividades compreendidas como saudáveis é utilizada para explicar a ausência do skate como possível tema a ser abordado nas aulas.

⁴ A aptidão física também é um quesito avaliado nas aulas de Educação Física. São aplicados testes para avaliação da aptidão aeróbia, da composição corporal, da força e da resistência muscular e da flexibilidade. Com a aplicação da bateria de testes «Fitnessgram» espera-se mensurar o nível de aptidão física e monitorar o grau de atividade física dos alunos, com o pressuposto de melhoria das suas condições de saúde física.

O *skate* começou com miúdos que eram tipo drogaditos e essas coisas. Por isso eu acho que ele não transmite tanto a ideia de ser saudável. Acho que coisas como vôlei, judô, essas coisas todas, vale a pena falar nas aulas, mas o *skate* eu acho que não, porque ele não transmite uma ideia de ser tão saudável (BRUNO).

Desta forma, constrói-se uma visão estereotipada do *skate* e de seus praticantes, a partir de uma dupla identificação do *skate* com a noção de atitude não saudável. A primeira está relacionada aos problemas de saúde física que podem ser gerados por possíveis acidentes decorrentes da prática do *skate*. Entretanto, os praticantes têm clareza de que o comprometimento da saúde física não é um problema exclusivo do *skate*. Eles argumentam que outras práticas corporais como, por exemplo, o futebol, que tendem a ser vistas pelas pessoas como esportes saudáveis, que tais práticas também podem expor as pessoas a riscos de acidentes imediatos ou a problemas de saúde em longo prazo. A segunda identificação diz respeito ao tipo de pessoas que se envolvem com o *skate*. Pessoas sobre as quais a sociedade teria produzido uma visão estereotipada que as associa ao fumo, às bebidas e às drogas, portanto, ligadas a práticas pouco saudáveis. Esta dupla-identificação do *skate* com fatores depreciativos à saúde contribui para configurar a imagem negativa que esta prática ainda possui para determinadas pessoas ou grupos.

Questões como estas foram observadas no estudo de Améstica *et al.* (2006), que apontam que os grupos de *skatistas* geralmente são estereotipados ou estigmatizados devido às suas condutas, que por serem representadas como formas de delinquência, associadas ao consumo de drogas e ao modo de se vestir e de se comportar, são vistas como desviantes.

Este tipo de problema que permeia a prática do *skate*, ligado à saúde e ao comportamento dos jovens, parece não ser suficientemente debatido nos espaços educacionais, mais especificamente nas escolas e nas instituições formadoras de professores, de maneira a romper o as representações de senso comum sobre esta prática corporal. Em resumo, a associação do *skate* a uma imagem que se tornou negativa perante a sociedade dificulta que no contexto em questão ele seja tratado pela escola e especialmente pela Educação Física como um conteúdo digno de tratamento pedagógico. O *skate* estaria na «contra-mão» dos parâmetros e atitudes aceitos como saudáveis e que simbolizariam a própria finalidade das aulas de Educação Física.

Além da ideia de estilo de vida pouco saudável, há outro aspecto ao qual é atribuído um sentido negativo ao *skate*. Os adeptos o praticam em ruas, escadas, corrimões, ou seja, em qualquer lugar. Isso acaba acarretando alguns problemas, pois grande parte das pessoas que circulam nas proximidades dos locais onde estão os *skatistas* não gosta do barulho provocado por esta atividade. Os praticantes acabam assumindo que o barulho pode

ser realmente algo inconveniente para as outras pessoas, mas dificilmente desistem de praticar. O problema aumenta em dias de chuva, pois nessas ocasiões é necessário procurar espaços mais protegidos, mas estes locais, por serem cobertos ou fechados, produzem ecos das batidas dos *skates* e das falas destes rapazes, o que aumenta ainda mais o barulho. Isso incrementa o incômodo às outras pessoas de modo que os *skatistas* já tiveram problemas até mesmo com a polícia. Quando a polícia é chamada para resolver a situação, eles geralmente são expulsos dos seus espaços de prática. Não chegam a apreender o equipamento, mas também não permitem que continuem a praticá-lo.

Os praticantes afirmam que há lugares apropriados para a prática de *skate* em Portugal, mas alegam que as câmaras municipais, as juntas de freguesias, as autarquias, em geral, não cuidam suficientemente dos *skateparks*, que acabam estragando, ficam cheios de buracos, de maneira que ninguém consegue mais andar⁵. Há pessoas que gostam de ver os *skatistas* a praticar, gostam de ver as manobras, pois as acham difíceis e complexas, mas há também aqueles que simplesmente os veem como jovens marginais, delinquentes, desocupados. Mas, independentemente do fato de as pessoas gostarem ou não de ver os praticantes praticando com seus *skates*, quando fazem muito barulho acabam causando problemas e são expulsos dos locais onde estão. Isso faz com que alguns deles reconheçam-se como um grupo marginalizado.

222

3. ALGUMAS REPRESENTAÇÕES POSITIVAS

Cabe agora ressaltar alguns aspectos responsáveis pela atribuição de significados positivos ao *skate* pelos grupos de praticantes. O envolvimento com o *skate* faz com que os praticantes participem de grupos de amigos, unidos por um mesmo objetivo. Boa parte dos amigos dos *skatistas* também faz parte do grupo, o que lhes proporciona a sensação de serem como uma «família». Tais grupos podem se localizar em diversos locais como na própria Lisboa e também em outras regiões de Portugal, como o Algarve, que fica ao sul do país ou também no Porto, mais ao norte do território português. Sempre que podem, os adeptos participam de campeonatos, tanto regionais como nacionais, seja para assistir junto com os amigos ou para competir.

⁵ Os problemas relacionados ao barulho poderiam ser minimizados com a construção e manutenção de locais apropriados para esta prática, pois o *skate* é um esporte que tem crescido bastante nos últimos anos e cada vez mais rápido. Por isso, a construção de melhores espaços para a sua prática e ainda a manutenção dos locais já existentes é entendida pelos grupos de *skatistas* como uma providência importante para o desenvolvimento da modalidade.

Eles procuram acompanhar, mesmo que não presencialmente, as competições que julgam mais importantes, como o «Circuito Mundial» e também os campeonatos em que há participação de *skatistas* portugueses.

Eles andam de *skate* sempre que podem, pois além de gostarem, querem melhorar cada vez mais a técnica. Para eles o *skate* é uma prática que dá sentido à vida, além de muito prazer. Ela está relacionada com o prazer de fazer as manobras, com o envolvimento com o círculo de amigos que se identificam com o *skate* e outras coisas afins, e com vários outros motivos que fazem com que, diariamente, eles subam em seus *skates* e comecem a andar.

Por exemplo, hoje posso agarrar no skate e nem estar com muita vontade e vou só andar. Estou a andar, começo manobras novas e isso dá prazer. Ou então há dias em que eu to cheio de pique e não sai nada. Mas eu acho que no skate o que dá mais prazer é acertar as manobras, porque nós nos esforçamos. Muitas vezes dói porque o skate bate nas canelas, ou porque caímos mal. Depois, quando acertamos, é como se fosse um objetivo que conseguimos (BRUNO).

4. CORPO E IDENTIDADE: AS VESTIMENTAS E TATUAGENS

223

Outra questão interessante diz respeito ao estilo de vida dos *skatistas* e está relacionada a aspectos como o modo de se vestir, o gosto musical, o uso de tatuagens, os entretenimentos, etc. É comum que eles constituam um grupo de pessoas que se identificam com determinadas coisas para além da prática do esporte. Quando estão reunidos, o principal assunto presente em suas conversas é sempre o *skate*.

Falamos de filmes de skate ou viste aquele gajo, ou campeonato, geralmente é assim. Ou então estamos sempre a jogar Playstation. Jogos de skate, jogos de futebol. Há um que é o Guitar Hero, que é uma guitarra. Fingimos que estamos a tocar guitarra. Os *skatistas* são muito vidrados na música, desenhos, estas coisas. Normalmente só costumam ouvir rock ou pop, mas há outros que fazem misturas. A música influencia um bocado o estilo. Há aqueles que ouvem mais rock e usam calças justinhas, tipo anos 60, 70, cabelos muito grandes entre outras coisas (BRUNO).

Há um modo de se vestir relativamente específico entre os *skatistas* que participavam do contexto investigado. A grande maioria deles possui preferência por calças bastante justas para andar de *skate*, embora haja também aqueles que preferem as calças mais largas. A maior parte das vestimentas está relacionada com a questão de estilo adotado pelos praticantes. Mas, diferentemente das calças e camisetas, que são escolhidas muito mais por uma questão de estilo, como é o caso das calças justas ou largas, o tipo

de tênis usado pelos *skatistas* atende também a aspectos relacionados à funcionalidade. Para os praticantes, o tênis deve contribuir para que as manobras sejam executadas da melhor maneira possível. O formato do calçado, o tipo de sola utilizada e a sua resistência são características valorizadas no momento de escolha do tênis. As marcas que se especializam na «cena» do *skate* acabam tendo preferência entre os praticantes, pois além de se tornarem símbolos entre os *skatistas*, atendem a determinado estilo adotado nesta prática e produzem calçados cuja funcionalidade agrada os consumidores.

Por exemplo, se eu ando de skate, não vou estar a comprar, por exemplo, calças de fato de treino assim, tipo Adidas ou coisas assim, porque se calhar, primeiro rasgam mais depressa, e depois se calhar, elas não têm jeito como aquelas calças de marcas tipo a Vans. A Vans é das marcas que estão aí há mais tempo. Estas solas são todas costuradas, são vulcanizadas, etc. É só porque estas marcas conhecem. E eu prefiro, mesmo que gaste um bocadinho mais de dinheiro numa coisa que me dê jeito, do que estar a gastar dinheiro à toa numa que eu não conheço e depois vou ter que gastar dinheiro outra vez porque não gostei daquela. Roupas é um caso relativo, é o que for, mas os tênis são sempre importantes, porque servem mesmo para andar de skate (BRUNO).

224

Os diferentes estilos de se vestir dos jovens também se confrontam com o estilo exigido nas aulas de Educação Física, pois os alunos não podem participar das aulas com qualquer tipo de roupa, mas apenas com aquelas que permitam a realização de atividades físicas. Por isso, a fidelidade a determinado estilo de roupa terá que ser rompida para a execução das aulas e eles terão que adotar vestimentas mais esportivas nestas ocasiões. Mesmo usando cotidianamente um tipo de roupa específica para a prática do *skate*, que é também uma prática corporal, para as aulas de Educação Física, os alunos precisam trocar de vestimentas. Na escola, não havia nenhuma exigência do uso de uniformes, nem para as aulas de Educação Física e nem para as aulas de outras disciplinas. O que se exigia era que nas aulas de Educação Física os alunos vestissem um tipo de roupa bem esportiva, como tênis, camiseta, calção, bermuda ou calça. O importante na vestimenta era que ela permitisse que os alunos fizessem as atividades sem nenhum prejuízo. Entretanto, o fato de precisar trocar de roupa, ou seja, abandonar o estilo usado no cotidiano parece não incomodar muito os alunos, pois eles veem as aulas como um espaço que realmente necessita de uma vestimenta mais específica. Deste modo, o corpo, a partir do vestuário, dos alunos também conforma a noção de identidade nas aulas de Educação Física⁶.

⁶ Isso também ocorre em relação à vestimenta do professor, que se constitui como mais do que um artefato utilitário, um vestuário necessário e próprio para a realização das atividades nas aulas. Muitos professores chegavam à escola com um tipo de vestimenta que variava de acordo com a preferência de cada um e lá trocavam pelos tradicionais agasalhos esportivos. No entanto, ao longo das aulas eles não faziam nenhum tipo de

No caso dos *skatistas*, é comum que suas roupas estampem temas associados ao *skate*, seja pelos símbolos relacionados às marcas que fabricam as vestimentas especializadas neste esporte, seja pelo uso de camisetas com propagandas de eventos e de produtos, entre outros elementos que se possuem relação com esta modalidade.

Figura 2
Frente e verso de uma camiseta usada pelo aluno Bruno.
Foto: Emerson L. Velozo.



225

O desenho estampado na camiseta⁷ é muito sugestivo e pode nos dizer algo sobre a noção identitária vinculada, com frequência, pelos pra-

atividade que exigisse «vestimentas funcionais», como é o caso dos agasalhos esportivos, apropriados para atividades físicas. Isso mostra que o uso do agasalho não se justifica pelo tipo de atividade feita pelos professores. O que explica, então, o fato de eles usarem este tipo de vestimenta em todas as ocasiões de aula? O vestuário esportivo é, podemos dizer, um símbolo que exprime certa identidade sobre o professor de Educação Física. O uso deste tipo de agasalho faz parte da tradição da área, de maneira que o professor é facilmente identificado pelo tipo de vestimenta que usa. As roupas não são apenas equipamentos funcionais que protegem do frio ou que escondem a nudez, mas se constituem concretamente em símbolos que dizem muito sobre a sociedade em que vivemos e os grupos a que pertencemos. Além disso, a exibição de marcas esportivas nas roupas forma constelações de significados responsáveis por atribuir maior ou menor status a quem as veste, dependendo do grupo e do contexto social em que se apresentam.

⁷ Maria Eduarda Guimarães (2005) mostra que as camisetas se tornaram modos de comunicação do corpo com o mundo. A autora chama a atenção para o modo como o gesto de transmitir mensagens utilizando camisetas é uma prática que se popularizou entre os jogadores de futebol, como forma de comunicação com a torcida.

ticantes de *skate*. A camiseta é de um campeonato da Volcom⁸, que busca na adoção de desenhos como este, produzir um vínculo atrativo entre o seu produto e os praticantes do skate. Desta maneira, elementos que denotam a ideia de serem alternativos, como piercing, tatuagens entre outros, são bastante apropriados no universo desta prática corporal. O estilo adotado pelos skatistas possui bastante relação com exaltação da diferença, com a adoção de um comportamento alternativo. Deste modo, tanto aqueles que andam de skate, como os que já andaram e não o praticam mais, parecem possuir um vínculo muito forte com esta prática.

Há muitos que olham e dizem «olha, aquele já tem não sei quantos anos e ainda parece um puto a andar de *skate*». Mas há muita gente, pelo menos os do skate, que veem o *skate* como uma maneira de se libertarem do normal. Em vez de quererem ser pessoas que usam fatos e gravatas e que vão todos os dias para o escritório ou para um sitio qualquer, eles preferem ficar na deles, curtir a vida, que é também só uma e ficar na boa. Então, as tatuagens permanecem em muitos deles que deixam de andar. Mas mesmo que deixem de andar gostam sempre de ter aqui, tipo no braço, nas pernas ou onde for, a dizer que são *skaters* pra sempre, até morrer (BRUNO).

Práticas sobre o corpo, como o uso de tatuagens, também são bastante comuns entre os skatistas, apesar de atualmente esta ser uma prática bastante difundida entre um número cada vez maior de pessoas. Na cultura ocidental e moderna as tatuagens possuem significados bastante distintos se comparados com as organizações tribais⁹. Vimos nas últimas décadas uma verdadeira revolução dos significados atribuídos às tatuagens em nossa cultura. Pode-se dizer que elas passaram de um status «marginal» para um status «central». Isso porque elas eram associadas a indivíduos ou grupos não considerados como «bem enquadrados» na sociedade. Eram práticas associadas aos transgressores, subversivos ou até criminosos. Atualmente, com os seus significados redefinidos, elas passaram de uma situação periférica para um lugar central, principalmente entre a juventude. Numa linguagem

⁸ A Volcom é uma marca de roupas originária da Califórnia e especializada em produtos para *skaters*, *surfistas* e *snowboarders*.

⁹ Célia Ramos (2005) descreve a importância de elementos como a terra e o corpo na construção da identidade cultural nas organizações tribais. Nesse sentido, a autora cita os Maoris, como um povo que tinha a tatuagem facial como uma forma sagrada, que era privilégio das autoridades do clã. As tatuagens eram, então, totalmente dotadas de significados orientados pela tradição cultural do grupo e tinham por objetivo tornar evidentes as relações hierárquicas entre os indivíduos. Isso porque, para os Maoris, as tatuagens eram providas de uma força sagrada, sendo que o seu uso era permitido entre os indivíduos considerados nobres e, conseqüentemente, proibido aos escravos. Tal prática, que teria sido extinta no século XIX por consequência do processo civilizatório, voltou a vigorar entre os Maoris nos dias de hoje. Mas a questão é que as tatuagens não apresentam mais os mesmos significados de distinção social que antes possuíam. Agora são ornamentos inspirados nos antepassados, desenhados livremente com fins puramente estéticos.

mais popular poderíamos dizer que a prática da tatuagem virou «moda». Atualmente as tatuagens fazem sentido para um número cada vez maior de pessoas, que marcam os seus corpos com signos originários de diferentes culturas, mas, em grande parte das vezes, sem o mesmo sentido atribuído pela tradição de origem. Nesse sentido contemporâneo, as tatuagens não são mais a expressão de rebeldia e transgressão, mas, em sua dimensão cultural, atuam como aquilo que Geertz (1989) descreve como «mecanismo de controle do comportamento».

É cada vez mais crescente o surgimento de publicações que divulgam informações sobre as tatuagens e que podem ser adquiridas em qualquer banca de revistas. Há também programas televisivos que dedicam um espaço diário ou semanal para o tema¹⁰. Além desses veículos, há uma variedade de portais e comunidades sobre o assunto na *internet*. A presença da tatuagem nos meios de comunicação remete ao caráter estético que estas adquirem na atualidade. Grande parte dos depoimentos feitos pelos indivíduos que divulgam as suas tatuagens nesses veículos de comunicação indica que a dimensão estética é preponderante na escolha do desenho. A beleza pretendida pela tatuagem pode ser retratada a partir do desenho de símbolos, imagens, animais, pessoas, ou seja, uma infinidade de figuras que transmitam os significados e os valores que o indivíduo pretende demonstrar¹¹.

Entre os jovens que participam do grupo de Bruno, os temas das tatuagens normalmente têm a ver com o *skate*.

Tem um que tem tatuada a marca de uma tábua de skate, que foi o primeiro patrocínio dele, e então, quis tatuar. Ele, que mora no Algarve, ligou e falou «tenho uma cena muito louca pra te mostrar e não sei o quê». Nunca mais tirou o patrocínio. E continua com o mesmo patrocínio. Faz o estilo dele.

¹⁰ Este é o caso do programa «Miami Ink II», transmitido diariamente em Portugal pelo canal People+Arts, na época do estudo.

¹¹ Um exemplo é dado por Célia Ramos ao relatar a busca pela imagem de um herói do imaginário cinematográfico norte americano, por um dos seus entrevistados: «Diz um jovem: O índio, eu fiz há tempo. Eu acho o índio bonito, tem um espírito guerreiro e tem uma coisa a ver com a natureza. O índio é a sabedoria, ou a necessidade de sabedoria. Na época, o índio era o americano. O índio brasileiro eu não gosto. Tem aquele cabelo de cuia. Eu gosto do americano, com tranças e um montão de penas» (RAMOS, 2005, p. 97). A autora também destaca a beleza como critério de escolha adotado por outro jovem, que afirmou ter tatuado o deus Krishna nas costas, simplesmente porque gostou do desenho. Nesse sentido, a imagem nas costas do indivíduo, segundo Ramos, perde a sua sacralidade original. Em muitos casos, «a tatuagem expressa antes um desejo de beleza decorativa do que uma admiração ou crença» (RAMOS, 2005, p. 97). Estas transformações nos sentidos atribuídos à tatuagem remetem às novas significações pelas quais as práticas corporais têm passado em sua história. No entanto, na sociedade contemporânea os novos significados das práticas corporais parecem estar atrelados a várias disposições estéticas características da modernidade avançada.

Cada marca tem um objetivo. Cada marca tem uma linha por onde seguir. Então há marcas que procuram pessoas que usam coisas mais largas e outras que procuram pessoas que usam coisas mais apertadas, mais de um gênero, outras de outro. Acho que aquela era a marca que fazia mais sentido pra ele e ela a favorita dele (BRUNO).

5. REVISTAS, MARCAS E ÍDOLOS: A DINÂMICA DOS SIGNIFICADOS LOCAIS/GLOBAIS

O skate tornou-se uma prática corporal muito difundida, a partir da sua divulgação pelos meios de comunicação, através da mídia televisiva, da internet e também de revistas especializadas. Com frequência os praticantes compram revistas especializadas na divulgação do em skate. Entre elas estão algumas revistas norte-americanas que trazem informações sobre o skate no mundo todo, como a *Thrasher Magazine*, a *Trasnsworld Skateboarding* e a *Skateboarder*. Há também uma revista portuguesa, a *Onsk8*, de periodicidade trimestral e que traz um resumo geral do que acontece em Portugal.

228 É a partir de veículos como esses que os *skatistas* obtêm a maior parte das informações sobre o que acontece no mundo do skate. Eles também constituem-se como espaço privilegiado para a divulgação das imagens dos ídolos desta modalidade. Os vencedores dos campeonatos e aqueles que se destacam pelo estilo de suas manobras aparecem sempre em destaque, tornando-se referências para os outros praticantes. As imagens dos ídolos aparecem frequentemente associadas a determinadas marcas de produtos, sejam eles relacionados ao skate ou não. Desta forma, a hierarquia simbólica que classifica os melhores *skatistas* tende a embutir também uma classificação sobre as marcas dos produtos a eles associadas. Quem acompanha o universo do skate sabe bem quem são os melhores nesta modalidade e sabe também quais são as marcas de produtos que se destacam. Neste sentido, os grandes *skatistas*, que vencem os principais campeonatos, tornam-se referência para os outros praticantes.

Os que andam melhor servem de motivação porque o skate é uma coisa que nunca para de evoluir. Sempre alguém está a andar qualquer coisa melhor e isso motiva muito. Então aqueles que andam muito melhor, quando vemos em campeonatos ou revistas ou coisas assim, motiva. E queremos fazer chegar lá, só que é difícil. Mas motivam bastante (BRUNO).

As relações identitárias com o skate acontecem de forma predominantemente vinculadas à ideia de «grupo». Os *skatistas*, na maioria das vezes, pertencem a determinado grupo de praticantes, que compartilham entre si os significados atribuídos a este esporte. Pensar nos significados desta prática

a partir de grupos específicos exige que sejam levadas em consideração as dimensões espacial e temporal em que eles se localizam. Isso quer dizer que qualquer grupo que possamos estudar estará impreterivelmente localizado num tempo e espaço específico, o que dota a cultura em questão de um caráter «local». É o que acontece com o grupo a que Bruno pertence. Ele situa-se em Lisboa numa época específica e, como é de se esperar, sofre todas as influências do contexto espacial e temporal a que pertence. No entanto, esta localidade da cultura do *skate* vivida por este grupo é atravessada por outra escala, mais macroscópica, que organiza os referentes identitários em nível mundial. Esta outra escala é explicitada pelos referentes que se colocam fora dos limites territoriais de um local específico, como uma cidade, uma região ou um país.

Os campeonatos profissionais, as marcas e produtos relacionados ao *skate*, e os meios de comunicação são exemplos de elementos que atuam nessa dimensão mais macroscópica de atribuição de significados. As competições profissionais organizam-se desde o nível regional e nacional até os campeonatos mundiais, nos quais são produzidos os ídolos, figuras de inestimável importância para o desenvolvimento deste esporte na sua forma atual. Tanto os atletas que participam destas grandes competições como os conteúdos que nelas são veiculados tendem a se tornar referências para os demais praticantes, nos diversos contextos locais, ou seja, mais microscópicos, em que esse esporte seja praticado. Os produtos lançados no mercado encontram-se cada vez mais especializados na «cena» do *skate*. Isso faz com que as diferentes marcas propaguem a ideia de que satisfazem os aspectos «essencialmente» técnicos, necessários para a prática adequada do esporte e, além disso, transformem-se em «emblemas» para os praticantes, que sabem muito bem a diferença simbólica que possui estampar em suas vestimentas uma ou outra marca.

Os meios de comunicação apresentam um papel destacado em todo esse processo. Assim como os meios de transporte, eles encurtam as enormes distâncias que antes afastavam rigidamente as diferentes partes do globo. Se os meios de transporte possibilitam, por exemplo, que as pessoas se desloquem por grandes percursos em pouquíssimo tempo para participarem das competições em nível mundial, ou garantem que os produtos esportivos sejam exportados pelos países fabricantes para os mais distantes locais do globo, com os meios de comunicação o que ocorre é muito semelhante. A diferença é que nesse caso não se trata especificamente do deslocamento de pessoas ou de produtos, mas de informações. Esta é uma característica da sociedade atual: temos muita informação sobre quase tudo o que acontece no mundo todo. E com os eventos esportivos não é diferente. Há quase um excesso de programas televisivos que divulgam as informações esportivas, de jornais e revistas especializadas em esportes e centenas de *sites* na internet

que disponibilizam informações com acesso bastante facilitado ao adepto. O *skate* está imerso neste universo em que os signos trafegam constantemente nessas vias da cultura mundializada. Isso nos dá, cada vez mais, a sensação de que realmente «somos todos contemporâneos», como afirma Augé (1997).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível pensar o *skate* na contemporaneidade a partir de uma dupla relação identitária, levando em consideração os significados que ele possui para o grupo de praticantes e para os não praticantes. Para os primeiros, o *skate* se constitui como prática que dá sentido às suas vidas e detém um valor efetivamente positivo. Eles praticam, participam de competições, consomem os produtos, isto é, vivem este universo do *skate*. Para os segundos, que não se identificam da mesma forma com este esporte, ele pode assumir características de admiração, de indiferença ou até mesmo de desconfiança e preconceito. A relação com os hábitos e atitudes vistas como pouco saudáveis e os problemas relacionados com o barulho e com a postura dos praticantes faz com que este esporte não conquiste direito à cidadania em alguns contextos e, em alguns deles, assuma uma reputação marginalizada. Estes dois tipos de identificação colocam o *skate* em posições diferentes que variam de acordo com o contexto, podendo ser «central» para um determinado grupo ou «periférico» para outro.

230

A não aceitação do *skate* na escola está sujeita a uma dupla interpretação. Por um lado, pode-se ressentir da sua ausência como conteúdo da cultura corporal de movimento, tratada pedagogicamente nas aulas de Educação Física. As características presentes nas representações sociais que se tem sobre esta prática, em boa medida, colocam-na numa posição extremamente periférica como conteúdo cultural, principalmente pelo fato de que no contexto investigado, o *skate* não se ajusta com os valores de saúde e de esportividade que orientam o trabalho pedagógico. Esta «indignidade» do *skate* transcende o espaço/tempo das aulas de Educação Física, visto que ele apresenta rejeição em outros espaços/tempos sociais, como os momentos antes do início das aulas, nos intervalos entre elas, e algumas vezes mesmo em ruas e praças. Por outro lado, a ausência do *skate* como conteúdo pedagogicamente tratado pela educação escolar pode denotar outro sentido para o grupo de praticantes, visto que como uma prática representativa da cultura juvenil, que se manifesta como alternativa e não submissa aos valores hegemônicos vinculados ao estilo de vida saudável e à moral esportiva manifestos na sociedade, ele resiste a ser domesticado por uma pedagogia escolar que, ao aceitá-lo como conteúdo de ensino, poderia demolir a estrutura subversiva constitutiva desta prática corporal.

REFERÊNCIAS

- AMÉSTICA, M. C. *et al.* (2006). «El skate urbano juvenil: una práctica social y corporal en tiempos de la resignificación de la identidad juvenil chilena». *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, vol. 28, n.º 1, pp. 39-53.
- AUGÉ, M. (1997). *Por uma antropologia dos mundos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BETTI, M. (1992). «Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para que?» *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Maringá, vol. 13, n.º 2, pp. 282-287.
- BRACHT, V. (1999). *Educação Física e ciência: cenas de uma casamento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí.
- COSTA, M. R. e COSTA, V. L. (2004). «As vagabundagens de Dioniso apresentadas na tribo de skatistas streeters». *Lecturas em educación física y deportes*. Año 10, n.º 74, Buenos Aires.
- CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.
- DAMATTA, R. (1978). «O ofício do etnólogo, ou como ter “antropological blues”». In: E. de O. Nunes, (org.) *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- GEERTZ, C. A. (1989) *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- GUIMARÃES, M. E. A. (2005). «Globalização: corpo como campo de batalha». In: M. L. Bueno & A. L. Castro, *Corpo, território da cultura*. São Paulo: Annablume.
- KUNZ, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí,.
- LAZZAROTTI FILHO, A. *et al.* (2010). «O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física». *Movimento*, Porto Alegre, vol. 16, n.º 1, pp.11-29, jan./mar.
- ORTIZ, R. (1999). *Um outro território: ensaios sobre a mundialização*. 2ª ed. São Paulo: Olho D'água.
- RAMOS, C. M. A. (2005). «Tatuagem e globalização: uma incorporação dialógica». In: M. L. Bueno, & A. L. Castro, *Corpo, território da cultura*. São Paulo: Annablume.
- SOARES, C. L. *et al.* (1992). *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez.

EDUCACIÓN CORPORAL Y ESTÉTICA: LAS ACTIVIDADES CIRCENSES COMO CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Teresa Ontañón Barragán*, **Marco Antonio Coelho Bortoleto****,
Erminia Silva***

SÍNTESIS: Las actividades circenses vienen despertando un creciente interés por parte de los profesionales de educación física, especialmente de los que actúan en el ámbito escolar, configurándose como una nueva posibilidad para la educación corporal y, además, una aproximación a la educación estética y artística. En esta ocasión pretendemos debatir el potencial pedagógico de estas prácticas, resaltando algunos de los aspectos que demuestran el crecimiento exponencial de las intervenciones pedagógicas y de la producción académica a lo largo de la primera década del siglo XXI. En este análisis, buscamos también resaltar algunas de las carencias resultantes de esta rápida expansión, tanto en el terreno práctico como en el teórico, mostrando la urgencia de ampliar la oferta de formación e investigación sobre este tema.

Palabras clave: circo; educación corporal; educación estética; educación física.

EDUCACIÓN CORPORAL Y ESTÉTICA: LAS ACTIVIDADES CIRCENSES COMO CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

SÍNTESE: As atividades circenses vêm despertando um crescente interesse por parte dos profissionais da Educação Física, especialmente dos que atuam no âmbito escolar, configurando-se como uma nova possibilidade para a educação corporal e, ademais, uma aproximação à educação estética e artística. Nesta ocasião, pretendemos debater o potencial pedagógico destas práticas, ressaltando alguns dos aspectos que demonstram o crescimento exponencial das intervenções pedagógicas e da produção acadêmica ao longo da primeira década do século XXI. Nesta análise, buscamos também ressaltar algumas das carências resultantes desta rápida expansão, tanto

233

*Estudiante de Doctorado de la Facultad de Educación Física de la Universidad Estatal de Campinas (FEF-UNICAMP), Brasil.

** Profesor Doctor de la Facultad de Educación Física de la Universidad Estatal de Campinas (FEF-UNICAMP), Brasil.

*** Profesora Doctora de la Universidad Estatal Paulista (UNESP), Brasil.

no terreno prático como no teórico, mostrando a urgência de ampliar a oferta de formação e pesquisa sobre este tema.

Palavras-chave: circo; educação corporal; educação estética; educação física.

PHYSICAL EDUCATION AND AESTHETICS: THE CIRCUS ACTIVITIES AS CONTENT OF PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT: The circus activities are attracting a growing interest on the side of the physical education professionals, especially of those who operate in the school field, constituting a new opportunity for physical education and, in addition, an approximation to the aesthetic and artistic education. On this occasion we intend to discuss the pedagogical potential of these practices, highlighting some of the aspects which show the exponential growth of the pedagogical interventions and academic production throughout the first decade of the twenty first century. In this analysis, we also highlight some of the resulting shortages of this rapid expansion, both in the practical as in the theoretical field, showing the urgency of extending the offer of training and research on this topic.

Keywords: circus; physical education; aesthetic education; physical education.

1. EDUCACIÓN, CUERPO Y ARTE

Los objetivos y métodos educativos están sometidos inevitablemente a ciertos valores, relativos al tipo de sociedad que deseamos potenciar y al tipo de educación que mejor se ajuste a este objetivo.

Peter Woods (1996, p. 30).

Vivimos una época en la que se tiende a quitar importancia a la creatividad en el espacio escolar. Como resultado, las asignaturas que tratan el tema están cada vez menos presentes en los currículos escolares. En ocasiones, y con creciente frecuencia, observamos que el objetivo principal de las instituciones escolares consiste en estandarizar los conocimientos, el proceso de enseñanza y, por consiguiente, los intereses de los estudiantes, dirigiendo la atención del proceso educativo hacia un rendimiento que se aleja del potencial creativo, crítico y de acción-apreciación (en especial, corporal y estética). No obstante, es posible pensar una educación interesada en la capacidad creativa y que contribuya con la formación de subjetividades y alteridades a partir de la experiencia educativa, como defienden Fritzen y Moreira (2008).

En este contexto, concebimos el espacio escolar como un escenario fundamental para la promoción y el debate acerca de la cultura y, en el caso particular de la educación física, un lugar en el que las tradiciones del área no impidan que las actividades artístico-expresivas sean estudiadas (MATEU y BORTOLETO, 2011). Esta posición pretende, además, una mayor autonomía del alumno que refleje una mayor capacidad de decisión, mayor libertad de elección y mayor apertura a las diferencias, y que fomente el diálogo entre los conocimientos tradicionales y los contemporáneos.

Por eso, desde nuestro campo de actuación, la educación física, proponemos una aproximación a las prácticas corporales artístico-expresivas a partir del arte circense, tal y como abogan Invernó (2003), Fouchet (2006) y Bortoleto (2011). Un acercamiento que ofrezca a los estudiantes la posibilidad de conocer una importante parte del patrimonio cultural de la humanidad y les ayude a comprender los complejos procesos que modelan la experiencia corporal y estética, así como los aportes educativos que estas prácticas pueden ofrecer; ya que, como destaca Fantin (2008), el arte abarca actividades en las que lo sensible y lo imaginario cobran importancia, con el objetivo de desarrollar una identidad simbólica, con una mirada transformadora, hacia la educación estética. Y una de las actividades que cubre ampliamente estos aspectos es, sin duda alguna, el circo (SILVA, 2009).

O circo é o último vestígio de um saber antigo, existencial e indicativo. Para perpetuar este saber, esta arte ancestral e única que é o circo, há somente duas formas: a transmissão de pais para filhos e o ensino que oferece uma escola. (JEAN ZIEGLER, citado por Monica Reneyev en UNESCO, 1988, p. 24).

No obstante, se hace necesaria una flexibilización y adecuación de las tradiciones y los saberes del circo —especialmente pedagógicos— para que sea posible su introducción en los distintos espacios educativos, de las escuelas a las universidades, de los proyectos sociales a los gimnasios privados¹. Fue precisamente buscando respuestas a la necesidad que acabamos de señalar, que muchísimos pedagogos iniciaron un movimiento hacia la incorporación de las actividades circenses en sus clases de educación física, sobre todo en las dos últimas décadas (ONTAÑÓN, BORTOLETO y DUPRAT, 2012).

¹ El estudio realizado por Soares y Bortoleto (2011) revela esta reciente pero creciente relación entre el circo y los gimnasios privados; por otro lado, la publicación de Bortoleto y Celante (2011) discute dos propuestas curriculares acerca de la enseñanza del circo en universidades brasileñas.

2. EL ARTE CIRCENSE EN LA ESCUELA

Depuis deux siècles, ce spectacle vit ou survit, avec des fortunes diverses. Mais son pouvoir de fascination est resté intact. Il réjouit les enfants, il étonne les adultes. Il émeut les âmes que le béton ne parvient pas à emprisonner. Il continue d'inspirer les artistes de toutes expressions, de l'écrivain au musicien, du poète au plasticien.²

H. Hotier (1995, p. 71)

Durante los últimos años, numerosos profesionales se interesan por las actividades circenses y las elijen como contenido para sus clases, ya sea en la educación física, en las actividades extraescolares o en proyectos de carácter social (TRINDADE, 2010). Lo cierto es que muchos de los relatos de experiencias disponibles en la literatura revelan que dicho contenido parece adaptarse perfectamente al espacio escolar y se destaca como un conocimiento innovador con gran acogida entre el alumnado (ONTAÑÓN, BORTOLETO y DUPRAT, 2012). En resumen, estamos frente a un contenido que se ajusta a la perfección a la diversidad encontrada en las clases, y que, a la vez, despierta el atractivo sentido lúdico y el potencial simbólico del circo (FODELLA, 2000).

236

Este interés de los profesores por las actividades circenses no es un fenómeno local, sino que se manifiesta de países diferentes, con especial relevancia en Brasil (BORTOLETO y MACHADO, 2003; DUPRAT y GALLARDO, 2010; BARONI 2006), Argentina (GÓMEZ, 2007), Francia (GAQUIERE, 1992; FOUCHET, 2006), España (AGUADO y FERNÁNDEZ, 1992; INVERNÓ, 2003), Alemania (KELBER-BRETZ, 2007; BLUME, 2010), Países Bajos (LEPER y VAN MAELE, 2001) y Nueva Zelanda (PRICE, 2012), entre otros.

La mayoría de los estudios citados –cuidadosamente analizados en Ontañón, Bortoleto y Duprat (2012)– revela el éxito de las actividades circenses en la educación física escolar, destacándolas como un contenido atractivo y motivador para los alumnos. Por otra parte, los diferentes investigadores coinciden en que este contenido ofrece un importante espacio para el desarrollo de los valores educativos (INVERNÓ, 2003), la superación de los límites, la mejora de la convivencia y la creación colectiva (HOTIER, 2003). En otras palabras, observamos estudios de profesores motivados, de alumnos celebrando nuevos saberes... en fin, vemos una fascinante oportunidad

² Traducción del francés hecha por los autores: «Después de dos siglos, el espectáculo vive o sobrevive, con mayor o menor éxito. Pero la fascinación que provoca se mantiene intacta. Da la bienvenida a los niños, sorprende a los adultos. Mueve las almas que el hormigón no puede encarcelar. El circo continúa inspirando a artistas de todas las áreas, de escritores a músicos, de poetas a artistas plásticos».

de reencuentro entre la educación física y la escuela (como bien describen TAKAMORI y OTROS, 2010). Unas prácticas, además, que nos ofrecen una nueva oportunidad para el diálogo entre el cuerpo, la educación (estética) y, por lo tanto, para la sensibilidad artística (MATEU, 2010).

Tal y como sugiere la investigación realizada por Ontañón (2012), algunas de las experiencias pedagógicas ya demuestran importante cohesión con los objetivos de sus respectivas instituciones, así como una buena sistematización de los contenidos. Por otro lado, muchos relatos todavía muestran un abordaje superficial, con énfasis en las informaciones técnicas y procedimentales.

No obstante, un factor muy importante observado en estos estudios o trabajos fue la implicación incondicional de los profesores en sus clases, elemento que se destaca como determinante a la hora de poner en práctica estas actividades. Finalmente, otra peculiaridad que merece atención en las experiencias estudiadas fue poder observar cómo los conocimientos tratados en clase rompían con las fronteras de las escuelas, alcanzando a las familias y la comunidad, sobrepasando así los límites de la propia escuela, todo un reto para la educación contemporánea (BORTOLETO, 2011).

De modo general, percibimos que las actividades circenses en las clases de educación física no se orientan a la adquisición de determinadas habilidades motrices (aunque eso ocurre con frecuencia), sino que aparecen orientadas hacia la experimentación por medio de elementos motivadores y propiciadores de la creatividad y expresividad. Vimos, por último, que a partir de estas actividades y utilizando una metodología y práctica apropiadas, el docente podrá conseguir que tanto los alumnos más hábiles como los menos hábiles puedan alcanzar los objetivos propuestos sin discriminación alguna, en igualdad de género y nivel de desarrollo (GAQUIERE, 1992; FODELLA, 2000). Esto demuestra que el gusto e interés de los alumnos no pueden ser ignorados por los profesores que se dedican a la enseñanza.

Otro aspecto interesante que aparece recurrentemente en la producción bibliográfica –sobre todo en España y Argentina– es el interés de muchos profesores en organizar las actividades circenses en unidades didácticas, estructurando los conocimientos propios de algunas modalidades circenses y presentándolos como una posibilidad para sus clases. Vemos que en la mayoría de los casos estas unidades surgen de la propia experiencia del profesor y que las modalidades circenses más abordadas son los malabares. Nos parece que la falta de formación y de una visión amplia del arte circense, como propone Fouchet (2006), deja de lado otras modalidades menos populares, así como discusiones acerca de la historia u otras dimensiones que permitan una comprensión más elaborada de la temática (BORTOLETO,

2011). En consecuencia, muchas de estas propuestas presentan una visión superficial y procedimental sobre arte circense, muy distante de las posibilidades educativas reales. En otras palabras:

Se pretende que el alumno aprenda las diferentes técnicas de circo, pero que además este aprendizaje suponga una mejora en diferentes aspectos personales, como la sensibilidad por la expresión corporal, el trabajo de la cooperación, el desarrollo de la creatividad, la mejora de la auto-superación y la constancia en las diferentes tareas, el conocimiento del propio cuerpo, la mejora de la autoestima... Se pretende, en definitiva, que el mundo del circo favorezca el crecimiento del alumno como persona (INVERNÓ, 2004, p. 24).

Los resultados observados son notorios y merecen atención y difusión. Por otro lado, al pensar en todos los beneficios que podemos encontrar, notamos que no todas las experiencias presentan las mismas características ni todas las aproximaciones son las más adecuadas, existiendo importantes limitaciones que debemos conocer y problematizar (BORTOLETO y OTROS, 2008).

238

En ocasiones vemos que las actividades circenses se presentan de manera rasa, sin un discurso que las acompañe o un contexto que considere todo lo que las artes del circo representan, desconsiderando así su dimensión histórica, artística, estética, filosófica o técnica (BORTOLETO, 2011) y proponiendo estas actividades como una simple caricatura, a partir de un abordaje restricto.

Pensamos que ello quizás se deba a que esta aproximación se produjo de forma excesivamente rápida, sin el debido cuidado pedagógico o rigor teórico, sin que hubiera tiempo para una formación adecuada ni un debate amplio y denso acerca de estos conocimientos, en especial entre los investigadores de la educación física. Aunque hayamos analizado decenas de relatos de experiencia, escasos avances conceptuales o procedimentales pueden ser percibidos, condición que puede, en un futuro, ponerse en contra de nuestros objetivos y aspiraciones pedagógicas.

Es por este motivo que desde el Grupo de Estudios e Investigación en Arte Circense (CIRCUS) proponemos algunos principios que, creemos, deberían orientar la enseñanza de las actividades circenses a la escuela:

- Contextualización histórico-cultural de los seculares saberes circenses.

- Formación específica de profesores, garantizando así la seguridad en la realización de las actividades.³
- Búsqueda de una pedagogía de las actividades circenses que debata la adecuación de las diferentes modalidades circenses al espacio escolar, utilizando las que mejor se ajusten a este entorno, así como pensando en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Empleo de juegos (situaciones lúdicas) como una herramienta para la introducción de dichos conocimientos.
- Diversificación de las modalidades circenses, tratando de mostrar el amplio y diverso universo del arte del circo (DUPRAT y BORTOLETO, 2007).

Obviamente, nuestro objetivo principal es que los estudiantes salten, giren, hagan acrobacias, experimenten el arte funambulesco del equilibrio, trasciendan su actuación corporal para el campo de la expresividad, de la poética, y vivan, aunque brevemente, la magia y el encantamiento del circo (INVERNÓ, 2003). Claro que todo ello, como bien destaca Coasne (1992), deberá apoyarse en una actitud de investigación y búsqueda de nuevos y sólidos conocimientos, para no recaer en la perturbadora fama de prácticos, cuya capacidad reflexiva no va más allá de la dimensión físico-motora.

239

En fin, nos parece que las actividades circenses se presentan como una opción para la renovación de la educación corporal de nuestros alumnos. Aun así, ante los argumentos expuestos, hoy el desafío es proporcionar medios a los profesores para poder llevar este contenido a las clases con total seguridad y conocimiento de lo que están haciendo. Se hace evidente la necesidad de investigar en este campo, para poder conocer de cerca las experiencias pedagógicas que están llevando a cabo profesores e instituciones. Un conocimiento que, en seguida, deberá destacar la necesidad del proceso de formación y calificación de los profesionales que desean actuar en este campo.

De hecho, muchas instituciones «formales» ya percibieron el potencial de las actividades circenses, incluyéndolas en sus clases y también en sus discursos y proyectos educativos (HOTIER, 2003). En Brasil, por ejemplo, algunos estados han introducido este contenido en sus programas, como ocurrió en el de Paraná en 2005 y más recientemente en el de San Pablo, en 2008, experiencia relatada por Duprat y Darido (2011). Sin embargo, vemos que esta introducción en ocasiones ocurre de una manera un tanto inexplicable y contradictoria, ya que se solicita a los profesores que enseñen

³ Cuya importancia se destaca en la tesis de Diego L. Ferreira (2012).

dichos conocimientos, antes incluso de ofrecerles la formación adecuada. Esta situación, por increíble que parezca, es más frecuente de lo deseado, pudiendo generar importantes problemas en el futuro.

Tras más de dos décadas desde que las primeras experiencias en este ámbito se daban a conocer, observamos que las oportunidades de formación, de la inicial a la continuada o permanente, todavía están muy por debajo de las necesidades de los profesionales que actúan en las escuelas y otros espacios educativos. Es en gran medida por este motivo que continuamos a merced del «sentido común» de los profesores que se aventuran con esta nueva posibilidad. Este parece ser el «estado del arte» o, mejor dicho, de la pedagogía de las actividades circenses (ONTAÑÓN, BORTOLETO y DUPRAT, 2012).

Entendemos que solo con un compromiso serio, que incluya de modo regular y profundo la investigación y la formación, conseguiremos en un futuro no tan lejano garantizar mejores condiciones para las clases de actividades circenses. Este compromiso debe constituir una parte fundamental de la acción de los profesores, y también de los gestores (de escuelas, etc.), de las instituciones encargadas de la formación del profesional de educación física, en particular de las universidades, que en general no muestran la sensibilidad necesaria con este tema en particular o con las artes corporales (mímica, teatro, danza, etc.) de una manera más amplia.

3. SEÑORES Y SEÑORAS, NIÑOS Y NIÑAS...

O conteúdo circense proporciona uma variedade de aplicação muito grande.

Ferreira (2006)

O professor, somente com o tema circo, pode realizar atividades que envolvam equilíbrio, expressão corporal, flexibilidade, coordenação motora, entre outros, auxiliando no desenvolvimento integral do aluno. Além de poder trabalhar todas essas capacidades individuais, ele pode deixar a competição um pouco de lado e motivar a cooperação entre os alunos.

Chiqueto y Ferreira (2008, p. 55).

Durante los últimos años, y como resultado de un proceso de autocrítica y de evaluación permanente, nos preguntamos si estábamos o no atrasados en relación a nuestros compañeros latinoamericanos, europeos o de cualquier otro lugar del mundo, en relación a la pedagogía de las actividades circenses, específicamente cuando estas son utilizadas en el ámbito de la educación física.

Aparentemente, la respuesta a esa cuestión es no. Tras una exhaustivo análisis de la bibliografía, compartimos con la mayoría de nuestros compañeros brasileños y de otras partes del mundo un debate, todavía incipiente, en el que la mayor parte de la producción académica se compone de relatos de experiencia (como el realizado por TAKAMORI y OTROS, 2010); o sea, estudios descriptivo-exploratorios en los que se observan escasos avances pedagógicos o discusiones que nos lleven a una metodología que permita realmente concebir una educación corporal y estética en las clases de educación física (ONTAÑÓN, BORTOLETO y DUPRAT, 2012).

De algún modo, nos parece que vivimos todavía a la sombra de la gimnasia científica (SOARES, 1994), aunque la relación entre la gimnasia y el circo nos ofrezca debates de gran interés (SOARES, 2009; BORTOLETO, 2010). En este sentido, las experiencias relatadas, en su mayoría, consideran solo los aspectos técnicos y procedimentales, dando poca importancia a la calidad artística (expresiva / comunicativa / poética) del lenguaje gestual circense (MATEU, 2010). Nos preocupa, además, que la concepción del circo (incluyendo aquí el arte en la calle, los acróbatas que ocupan espacios públicos, los circos itinerantes o carpas, etc.) –y, por consiguiente, el cuerpo como espectáculo– represente para muchos un contenido incoherente o inadecuado a los objetivos de la educación física, como si este arte no fuese portador de conocimientos, valores o un repertorio motor riquísimo que pueda contribuir notablemente en la educación corporal y estética (HOTIER, 1995; FOUCHET, 2006).

Con esto queremos abandonar la famosa idea del «pan y circo» como única forma de abordar el circo en la literatura. De la misma manera, nos proponemos comprender este arte desde la imaginación, desde lo simbólico, como algo que se encuentra latente en todos los niños y niñas (HESSEL SILVEIRA, 2004), y enfatizarlo en nuestras clases de educación física, desviándonos del plan como una simple idea y acercándonos a concebir esta idea como una realidad.

Finalmente, creemos que, como pocas veces ocurrió en su reciente historia, la educación física tiene la posibilidad, por medio de las actividades circenses, de caminar hacia lo que el escritor León-Paul Fargue (1876) observó de manera brillante:

El circo es como un vals, es al mismo tiempo un lugar mágico y clásico... Por sus fieras y sus funambulistas, sus caballos y sus payasos tan tristes, tan verdaderos, tan puros, el circo es la última cadena que nos queda de unión, de cordón umbilical por el cual estábamos, estamos, aún en comunicación con el inicio del mundo, con el Paraíso (FERNÁNDEZ-ARDAVÍN, 2009, p. 39).

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, X. y FERNÁNDEZ, A. (1992). *Unidades didácticas para primaria II: Los nuevos juegos de siempre*. Zaragoza: Inde Publicaciones.
- BARONI, J. F. (2006). «Arte circense: a magia e o encantamento dentro e fora das lonas». *Pensar a prática*, vol. 9, n.º 1, pp. 81-99.
- BLUME, M. (2010). *Akrobatik mit Kindern und Jugendlichen*. Meyer & Meyer Verlag.
- BORTOLETO, M. A. C. (2011). «Atividades circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética». *Cadernos de Formação RBCE*, pp. 43-55.
- (org.) (2010). *Introdução à pedagogia das atividades circenses*. Vol. 2. Jundiaí: Fontoura.
- BORTOLETO, M. A. C. y CELANTE, A. R. (2011). «O ensino de atividades circenses no curso de Educação Física: experiências na universidade pública e privada», en E. M. A. PEREIRA, G. CELANI y D. M. GRASSI-KASSISSE, (orgs.), *Inovações curriculares: experiências no ensino superior*. 1.ª ed. Campinas: FE-UNICAMP, vol.1, pp. 178-190.
- BORTOLETO, M. A. C. y MACHADO, G. (2003). «Reflexões sobre o circo e a educação física». *Revista Corpoconsciência*, vol. 2, n.º 12, pp. 36-69.
- BORTOLETO, M. A. C. y OTROS (2008). *Introdução à pedagogia das atividades circenses*. Vol. 1. Jundiaí: Fontoura.
- CHIQUETTO, E. y FERREIRA, L. A. (2008). «O ensino de atividades circenses para alunos de 5.ª serie nas aulas de educação física». *Motrivivencia*, año XX, n.º 31, pp. 50-65.
- COASNE, J. (1992). «A la découverte des arts du cirque». *Revue EPS*, n.º 238, pp. 17-19. París.
- DUPRAT, R. M. y BORTOLETO, M. A. C. (2007). «Educação Física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses». *Revista RBCE*, vol. 29.
- DUPRAT, R. M. y DARIDO, S. (2011). «Uma possibilidade de organização curricular do conteúdo circo nos anos iniciais do ensino fundamental». Anais do VII Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e XIII Simpósio Paulista de Educação Física.
- DUPRAT, R. M. y GALLARDO, J. (2010). *Artes Circenses no âmbito escolar*. Unijuí: Unijuí.
- FANTIN, M. (2008). «O processo criador e o cinema na educação de crianças», en FERNÁNDEZ-ARDAVÍN (org.), *El circo*. Diputación de Huesca.
- FERREIRA, D. L. (2012). «Segurança no circo: questão de prioridade». Tesina de Máster, Facultad de Educación Física, Universidad Estatal de Campinas.
- FODELLA, P. (2000). «Les arts du cirque a l'école: Dossier arts du cirque». *Revista EPS1*, n.º 97.
- FOUCHET, A. (2006). *Las artes del circo: una aventura pedagógica*. Buenos Aires: Stadium.
- FRITZEN, C. y MOREIRA, J. (orgs.) (2008). *Educação e arte: As linguagens artísticas na formação humana*. Campinas: Papyrus.
- GAQUIERE, R. (1992) «Les arts du cirque: l'équilibre a l'école». *Revue EPS1*, n.º 59, p. 28. París.
- GÓMEZ, P. (2007). «El circo en la escuela como proyecto. Una propuesta significativa para el desarrollo de los contenidos de la Educación Física escolar». *Revista EFDeportes*, año 12, n.º 115.

- HESSEL SILVEIRA, R. M. (2004). «Experiencias, identidades y textos. Tradición y postmodernidad en redacciones escolares». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 33, p. 7.
- HOTIER, H. (1995). *Cirque, communication, culture*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
- (org.) (2003). *La fonction éducative du cirque*. París: L'Harmattan.
- INVERNÓ, J. C. (2003). *Circo y educación física, otra forma de aprender*. Barcelona: INDE.
- (2004). «El circo en la escuela. Barcelona». *Revista Tandem: didáctica de la educación física*, n.º 16, pp. 72-82.
- KELBER-BRETZ, W. (2007). *Bretz Kinder machen Zirkus*. Berlin: Meyer & Meyer.
- LEPER, R. y VAN MAELE, I. (2001). *Circus op school: acrobatie, evenwicht en jongleren*. Holanda: ACCO.
- MATEU, M. S. (2010). «Observación y análisis de la expresión motriz escénica: estudio de la lógica interna de los espectáculos artísticos profesionales: Cirque du Soleil (1896-2005)». Tesis doctoral no publicada. Universitat Barcelona.
- y BORTOLETO, M. A. C. (2011). «La lógica interna y los dominios de acción motriz de las situaciones motrices de expresión (SME)». *Revista Emancipação*, vol. 11, n.º 1, pp. 129-142.
- ONTAÑÓN, T. (2012). *Atividades circenses na educação física escolar: equilíbrios e desequilíbrios pedagógicos*. Tesis de Maestría. Universidad Estatal de Campinas, Facultad de Educación Física, Campinas, Brasil.
- , BORTOLETO, M. A. C. y DUPRAT, R. M. (2012). «Educação Física e Atividades Circenses: O estado da arte. Porto Alegre». *Revista Movimento*, vol. 18, n.º 2.
- PRICE, C. (2012). «Circus For Schools: Bringing a Circus Arts Dimension to Physical Education». *PHEnex Journal*, vol. 4, pp. 1-9.
- RENEVEY, Mónica (1988). «Escuelas para los artistas». El Correo de la Unesco, número dedicado al circo: El circo. Un espectáculo del mundo, año XLI, n.º 1, pp. 24-26. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000770/077050so.pdf>.
- SILVA, E. y DE ABREU, L. A. (2009). *Respeitável público... O circo em cena*. Río de Janeiro: Funarte.
- SOARES, C. L. (1994). *Educação Física, Raízes Europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- (2009). «Da arte e da ciência de movimentar-se: primeiros movimentos da ginástica no Brasil», en M. DEL PRIORE y V. A. DE MELO (orgs.), *História do esporte no Brasil: do Império aos dias atuais*. 1.ª ed. San Pablo: Editora da UNESP.
- SOARES, D. B. y BORTOLETO, M. A. C. (2011). «A prática do tecido circense nas academias de ginástica da cidade de Campinas (SP): O aluno, o professor e o proprietário». *Revista Corpoconsciência*, Santo André, vol. 15, n.º 2, pp. 07-23.
- TAKAMORI, F. S. y OTROS (2010). «Abrindo as portas para as atividades circenses na educação física escolar: Um relato de experiência. Goiânia». *Revista Pensar a Prática*, vol. 13.
- TRINDADE, B. (2010). *Circo social no Brasil. Catálogo da Rede Circo no Mundo Brasil*.
- UNESCO (1988). «El circo: un arte internacional». *Revista El Correo (ONU)*, año XI, n.º 117, pp. 1-37. París.
- WOODS, P. (1996). *Investigar el arte de la enseñanza: El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

NOCIÓN CORPÓREA Y ABUSO INFANTIL. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Marlen Campos Vidal *, Carol Vargas García **

SÍNTESIS: La presente investigación tiene como propósito comprender, describir y categorizar las nociones corpóreas de niñas residentes del Hogar del Niño de la Ciudad de Valdivia que han sido vulneradas en sus derechos. La metodología utilizada es de carácter cualitativo, utilizando como instrumentos registros iconográficos, entrevistas individuales semiestructuradas y registros audiovisuales aplicados en seis menores residentes del Hogar. Como conclusión del estudio, se observa que existe una fragmentación de la noción corpórea, debido a la no resolución de los conflictos vivenciados por cada una de ellas, lo que impide el re-conocimiento de sí mismas, generando baja autoestima, falta de identidad y repliegue constante. Así también, los conflictos internos entre las niñas afectan la convivencia, pues las llevan a constantes agresiones y discusiones que perjudican aun más la vida personal y colectiva. Debido a la falta de labor transdisciplinaria, surge una propuesta de trabajo desde la asignatura de Educación Física, basada en el re-conocimiento de las niñas mediante el trabajo individual y grupal, por medio de actividades vinculadas al juego cooperativo, juegos circenses, danza y disciplinas como el yoga y el *reiki*.

Palabras clave: cuerpo; noción corpórea; educación física; abuso infantil.

NOCIÓN CORPÓREA Y ABUSO INFANTIL. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

SÍNTESE: A presente pesquisa tem como propósito compreender, descrever e categorizar as noções corpóreas de meninas residentes no Lar da Criança da Cidade de Valdivia, que foram vulneradas em seus direitos. A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, utilizando como instrumentos, registros iconográficos, entrevistas individuais semiestructuradas e registros audiovisuais aplicados em seis menores residentes do lar. Como conclusão do estudo, observa-se que existe uma fragmentação da noção corpórea, devido à não resolução dos conflitos vivenciados por cada uma delas, o que impede o re-conhecimento de si mesmas, gerando baixa autoestima,

* Profesora de Educación Física, Deportes y Recreación. Máster en Educación, mención Gestión y Política Educativas. Universidad Austral de Chile.

** Profesora de Educación Física, Deportes y Recreación. Colegio Santa Marta. Valdivia, Chile.

falta de identidade e acanhamento constante. Assim, também, os conflitos internos entre as meninas afetam a convivência, pois, leva-as a constantes agressões e discussões que abalam ainda mais a vida pessoal e coletiva. Devido à falta de trabalho interdisciplinar, surge uma proposta de trabalho a partir da matéria de Educação Física, baseada no re-conhecimento das meninas, mediante o trabalho individual e grupal, por meio de atividades vinculadas ao jogo cooperativo, jogos circenses, dança e disciplinas como o ioga e o reiki.

Palavras-chave: corpo, noção corpórea, educação física, abuso infantil.

CORPOREAL NOTION AND CHILD ABUSE. A PEDAGOGICAL PROPOSAL FROM THE SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT: The present investigation has as purpose understand, describe and categorize the corporeal notions of girls resident girls of the Childs home in the City of Valdivia that have been hacked in their rights. The methodology used has a qualitative nature, using instruments such as iconographic records, individual semi-structured interviews and visual records applied in six minors residents of the home. As a conclusion of the study, the report notes that there is a fragmentation of the corporeal concept, due to the non-resolution of the conflicts experienced by each one of them, which prevents the re-discovery of themselves, causing low self-esteem, lack of identity and constant withdrawal. As well, the internal conflicts between the girls affect their connivance, because it leads them to constant attacks and discussions that affect even more personal and collective life. Due to the lack of transdisciplinary work, arises a proposal work from the subject of Physical Education, based on the re-cognition of girls through individual and group work, through activities related to the cooperative game, circus games, dance and disciplines such as yoga and reiki.

Keywords: body; corporeal notion; physical education; child abuse.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de nuestra historia como seres humanos, el cuerpo se ha considerado como una herramienta de trabajo productiva, algo ajeno, segmentado en dos partes, estableciendo un dualismo entre el cuerpo y la mente. Este paradigma planteado por René Descartes (1596-1650) considera que el pensamiento es algo ajeno al cuerpo, separando la mente pensante del cuerpo no pensante. Sin embargo, surgen propuestas que lo contradicen, como los estudios de Damásio (1997) con relación a la neurología y los sentimientos, que plantean la existencia, en términos anatómicos y funcionales, de un hilo conductor que conecta la razón con los sentimientos y el cuerpo.

Particularmente, la Educación Física tradicional responde a ese modelo determinista y mecanicista que potencia lógicas de subordinación y pensamiento convergente, de lo cual emergen cuerpos adiestrados y entre-

nados, donde el ejercicio docente se acerca más a la instrucción funcional que al desarrollo significativo y con sentido de los estudiantes. Es desde esta perspectiva que la motricidad humana nace como una apuesta distinta en relación a la concepción del ser humano. Así surgen visiones del cuerpo desde un enfoque holístico, complejo y sistémico, y gracias a estudios como los de Merleau-Ponty (1971), Zubiri (1974), Morín (2000), Sergio (2003) y Trigo (2001) entendemos al ser humano como un cuerpo / sujeto único e indivisible.

Desde esta configuración es que le damos sentido a la forma de vivir en y con el mundo, donde todo lo que sucede en un lugar determinado nos afecta consciente o inconscientemente, configurando nuestro ser.

En el caso específico del abuso sexual a menores, tenemos claro que el daño producido no solo afecta la dimensión física o la dimensión psicológica, por separado, en relación al cuerpo, sino que desde esta mirada integral y compleja del ser humano sabemos que todas las dimensiones se ven alteradas. Es por esta situación que consideramos necesario el trabajo transdisciplinario en la búsqueda de la superación, desde un trabajo en conjunto de las diferentes áreas que apoyan y son parte del grupo del Hogar.

1.1 ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS SOBRE EL CUERPO Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA CORPOREIDAD

247

El sentido del cuerpo en el pensamiento de Merleau-Ponty encierra una búsqueda sobre la comprensión de la existencia humana; una búsqueda que nunca acaba sobre el enigma del hombre, abierta siempre a nuevas preguntas (SALIN, 2004). Para este autor, lo sensible se vuelve primordial para la significación central de la vida. Plantea la problemática de la corporeidad humana, que sitúa la existencia como propiamente corpórea, posibilitando una visión de cuerpo y de acción (movimiento intencional o intencionalidad operante) integrados en la totalidad humana. En la búsqueda de la comprensión del hombre de forma integral, nos dice: «Hombre es un ser en el mundo y solo puede ser comprendido a partir de su facticidad» (en SALIN, 2004, p. 64). Desde esta perspectiva, el fenómeno de la motricidad humana es comprendido por Merleau-Ponty como «ser en el mundo»: motricidad como intencionalidad original y como sentido de todas las significaciones.

Es entonces desde esta concepción de motricidad que Sergio (2003) nos plantea que el cuerpo en acto es un espacio de signos de donde emergen la carne, la sangre, el deseo, el placer, la rebeldía, las emociones y sentimientos de lo más variados.

A partir de la motricidad es que podemos sostener que en lugar de hablar de cuerpo es más conveniente y pertinente hablar de corporeidad, que no es otra cosa que la experiencia de ser cuerpo. En este sentido, la corporeidad surge como vivencia de la acción, que se define como «la vivencia del hacer, sentir, pensar y querer; donde el ser humano es y se vive solo a través de su corporeidad» (TRIGO, 2001, p. 9).

Por lo tanto, corporeidad es contenido y continente de relación y ser en el mundo, donde además la noción de cuerpo ha pasado a ser noción corpórea, la percepción de mi corporeidad, cuerpo condicionado por todos los factores históricos, culturales, afectivos, sociales y ambientales que afectan a la persona. Se habla de cuerpo simbólico, consciente, denominándolo corporeidad.

Al interior de la motricidad podemos mencionar que la noción corpórea (TRIGO, 2001) es una capacidad de dimensión introyectiva del ser humano, cuya activación y funcionamiento está a cargo del sistema nervioso central y que hace referencia a la percepción actualizada de la corporeidad, a la «consciencia de yo» en relación al entorno social, psicológico y cultural en el que se coexiste, integrada por el esquema, la imagen y la conciencia corporal.

248

Según Vayer (1973), el esquema corporal es «la organización de las sensaciones relativas a su propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior» (TRIGO, 2001, p. 2). A través de la observación de nuestro propio cuerpo y también el de los demás, especialmente a partir de la vista y el tacto, es que se forma nuestro esquema corporal, único y propio de cada persona. Afectan a esta concepción las experiencias que hayamos tenido, la situación actual que estamos viviendo y los factores externos que influyen en la percepción de estímulos.

Al mismo tiempo, define la imagen corporal como la síntesis de todos los mensajes, estímulos y acciones que permiten a la persona diferenciarse con el mundo exterior y hacerse con el yo sujeto de su propia experiencia. Esta imagen se forma en cada uno de modo subjetivo por medio de las experiencias vividas en y con su cuerpo y desde las relaciones externas con los otros (TRIGO, 2001).

Por último, Iriarte (1981) define la conciencia corporal como la idea que cada individuo tiene acerca de lo que es su cuerpo, por qué está formado y cómo está, desarrollando su vida con normalidad y seguridad. Toda esta autoconciencia del propio cuerpo es la base de autoafirmación de uno mismo como persona y de las capacidades individuales (TRIGO, 2001).

Cada individuo construye, tras un largo proceso en el que vive gran cantidad de experiencias, una representación mental de su propio cuerpo (imagen corporal), a partir de la cual, entendiéndola como una estructura organizada, sobre y con la cual va a poder actuar, tendrá conciencia corporal. Shinca (1980) señala que «para ello es necesario interiorizar las sensaciones corporales y racionalmente ir tomando conciencia de ellas» (TRIGO, 2001, p. 3).

1.2 FEMENINO Y MASCULINO: UNA CONJUGACIÓN DE IDENTIDAD

El concepto de género se desarrolla para responder a la natural diferencia sexual en diferentes terrenos de lucha, junto con la teoría y práctica feminista. En torno a este concepto se intentan explicar y cambiar los sistemas históricos de diferencia sexual, donde hombres y mujeres se constituyen y sitúan socialmente en relaciones de jerarquía y antagonismo.

Haraway (2001) plantea que en general las teorías feministas han insistido en la unión del sexo y la raza y en el entrelazamiento del género con la clase. Así también De Beauvoir (1942) manifiesta: «Uno no nace mujer, sino que se deviene».

Butler (1998), en el sentido de las palabras de De Beauvoir, plantea que el género no es una identidad estable sino que se constituye débilmente por el tiempo, y se instituye por una repetición estilizada de actos. Según esta autora, el género debe ser entendido como la manera mundana en que los gestos corpóreos, los movimientos y las normas de todo tipo conforman la ilusión de un «yo» generizado constantemente. Esta formulación desplaza la idea de género hacia un concepto que requiere una conceptualización de temporalidad social constituida. Si el cimiento de la identidad de género es la repetición estilizada de actos en el tiempo, en la relación arbitraria entre esos actos y en las diferentes maneras posibles de repetición se encontrarán posibilidades de transformar el género.

Para De Beauvoir y Merleau-Ponty, el cuerpo se entiende como el proceso activo de encarnación de posibilidades culturales e históricas, acciones que van construyendo el género, permitiendo posibilidades de transformación cultural por medio de tales actos. Para De Beauvoir existe una distinción entre sexo, hecho biológico y género. Ser hembra es un hecho sin significado alguno; a la vez, ser mujer es haberse hecho mujer, obligar al cuerpo a conformarse a partir de una idea histórica de mujer, induciéndolo a volverse un signo cultural, siguiendo una posibilidad histórica delimitada y transformando todo esto como un proyecto corporal sostenido y repetido (BUTLER, 1998).

Butler (1998) menciona que el género no es determinado por lo que uno es ni tampoco por lo que uno tiene. En el mismo sentido, Scott (1996) postula que el término «género» es utilizado para establecer las relaciones sociales entre sexos. Su uso explícito rechaza las explicaciones biológicas del estilo de las que encuentran un denominador común para diversas formas de subordinación femenina, en los hechos, que las mujeres tienen capacidad para parir y que los hombres tienen mayor fuerza muscular. Por lo tanto, esta acepción revela que el género es un proceso de construcción social más allá de un cuerpo sexuado, donde se dan a conocer las identidades subjetivas de hombres y mujeres, donde los aspectos psico-socio-culturales son asignados a cada uno por su medio social.

1.3 VIOLENCIA EN LO FEMENINO: NUESTRA SOCIEDAD ACTUAL

El abuso sexual, según el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) (1998), es la situación de abuso que va en conjunto con el poder y el control en una circunstancia de fuerte dependencia. Para no entrar en debate acerca de cuál sería el término correcto, se establece que dentro de esta discusión cualquier agresión que violenta el derecho de los niños a un desarrollo armonioso podría resultar una alteración en su madurez. En el caso de las menores de esta investigación, debemos especificar que en su gran mayoría, por no decir todas, han sufrido algún tipo de agresión sexual, de las cuales en Chile se establecen con más frecuencia el abuso sexual, el incesto y la violación.

250

Según Abelmann (1987), el primer concepto de abuso sexual abarca a todo tipo de actos con motivo sexual, considerándose también las manipulaciones y otras acciones sin contacto sexual propiamente dicho. Se observa además que se produce un ciclo intergeneracional del abuso, es decir, dependiente de las experiencias de los padres, que constituyen familias abusadoras que transmiten a los hijos dichos actos (FIETZ, 2001). Lecannelier (2006), por su parte, menciona uno de los postulados centrales de la teoría del apego: plantea que las relaciones tempranas disruptivas, negligentes y abusivas pueden ser bases de una desorganización en edades posteriores.

Así, el impacto que genera la separación de los seres queridos y la privación asociadas en el desarrollo de un niño o niña ha sido una cuestión para resolver por parte de los psicólogos y psiquiatras infantiles, como también por otros especialistas.

2. RESULTADOS

Durante el proceso de análisis se crearon categorías deductivas a partir de los conceptos desarrollados anteriormente: esquema, imagen y conciencia corporal, que conforman el concepto de noción corpórea. El análisis estableció 49 códigos, que fueron agrupados en siete subcategorías: Autoestima, Género, Identidad, Repliegue, Segmentos corpóreos, Vínculo y Convivencia en el Hogar.

Se desarrolló la creación de una unidad hermenéutica a través del *software* Atlas ti 5.0 que reúne las entrevistas, dibujos y videos que fueron analizados para obtener los resultados de nuestra investigación.

Dentro de la primera subcategoría, Autoestima, el código con mayor frecuencia corresponde a Preferencias, definido como gustos acordes a la personalidad de cada niña. Esto nos permite conocer que, a pesar de la ambivalencia que presentan, tienen claro cuáles son sus inclinaciones y sus gustos personales, lo que pudiese determinar un conocimiento de sí mismas y un reconocimiento de sus diferencias en relación con sus compañeras. Por ejemplo, responden: «Mi comida favorita es el arroz con huevo, arroz con salchichas, fideos con papas fritas, arroz con pollo asado» [P1:1:8 (48:48)]; «Me gusta jugar en la escalera con los colchones» [P3:3:2 (6:6)].

Un segundo código relevante corresponde a Inseguridad, que se refleja en los borrones que aparecen en los dibujos de varias participantes al momento de representar la figura humana. Podemos interpretar que el borrar en el dibujo indica la anulación de una parte del cuerpo. En el caso particular de la participante Ma, esos borrones pueden relacionarse además con la apreciación de sí misma, que manifiesta como negativa: «Ahora tampoco me gusta como soy, ahora con 14 años me veo fea y ridícula» (extracto del relato del dibujo).

A esta identidad marcada por la inseguridad se suma la actitud, que es manifestada por las niñas de manera negativa. Esta presenta una frecuencia de 9 repeticiones, en tres casos en particular, donde se manifiestan opiniones como: «Cuando me levanto pienso que pase rápido nomás el día» [P:7:7:5 (25:25)]; «Cuando me levanto por la mañana y me sale algo mal, me levanto con el pie izquierdo» [P:5:5:1 (4:4)].

Una segunda subcategoría corresponde a Vínculo, donde el código Familia es recurrente y se considera que existe una estrecha relación entre la niña y su núcleo familiar, ya que en reiteradas ocasiones mencionan a una o varias personas de este núcleo como importantes en su vida. Las siguientes

frases corresponden a lo manifestado por las niñas: «Me pongo contenta cuando estoy con mi mamá, mi abuelo, mi tío Nelson, mi hermana y mis primos» [P1:1:5 (24:24)]; «Me gustaría estar más con mi mamá» [P4:4:4 (21:21)]; «Al levantarme y acostarme pienso en mi mamá» [P: 4:4:3 (4:14)].

El código Confianza es otro recurrente en esta subcategoría, donde las menores declaran no confiar en alguien particular, salvo en oportunidades donde se refieren al personal del hogar. Algunas citas textuales de la entrevista lo demuestran: «Confío en la tía Rosita» [P7:7:8 (43:43)]; «No se puede confiar en alguien» [P7:7:7(39:39)].

En la subcategoría Repliegue nos encontramos con aspectos relevantes en relación con la imagen que algunas niñas tienen de sí mismas al momento de describirse gráficamente. Se aprecia una imagen negativa, en la que se consideran desordenadas, feas y ridículas, y manifiestan que no les gusta su figura y que no pueden confiar en sí mismas, lo que conlleva una identidad negativa con una muy baja autoestima. En el caso de la menor Me, existe en su dibujo del presente una ausencia de ambas manos, que podemos relacionar al contacto que ella mantiene con su ambiente.

252

La participante Da, en su dibujo del pasado manifiesta estar desnuda y con las piernas abiertas a una altura mayor a la de sus hombros; nos dice: «Andaba pilucha cuando chica» (extracto del relato del dibujo).

La participante Mi, en el dibujo del pasado presenta leves indicios de segmentos corpóreos, además de una inclinación de la figura hacia el lado izquierdo. La figura del presente no diferencia entre segmentos corpóreos y es más pequeña que la del pasado, lo que refleja que la niña presenta alteraciones respecto del tamaño de su dibujo con la edad que presenta. En la entrevista es relevante que esta participante manifiesta que nada le provoca tristeza y que no le interesa llevarse bien con las compañeras del hogar: «Estoy bien así»; que no le interesa aprender a jugar ningún juego: «Porque todos me los sé». Consideramos que estas palabras representan una actitud de ego que la mantiene en una escala mayor en comparación a sus compañeras y le permite actuar de manera agresiva o ruda con ellas, llegando en algunas ocasiones a golpearlas, haciéndolas llorar. Sin embargo, al momento de manifestar que le gustaría ser un gato «porque son cariñosos», aflora su lado emocional, por lo que podemos entender que, a pesar de su actitud frecuente, en su interior, en lo más profundo de ella, existen sentimientos que la vinculan con el amor y el cariño. Este repliegue indica un ocultamiento de las niñas consigo mismas. Algunas no logran reconocer cómo se estructura el cuerpo ni sus partes; las ocultan, de lo que inferimos que existe un fuerte daño en relación con la imagen que tienen de sí mismas, producto de lo acontecido en su violación.

En la subcategoría Género destaca el código Presencia de elementos del rostro y vestimenta, como detalles dentro de la figura humana del presente, lo que puede indicar una configuración femenina y el reconocimiento de sí misma como mujer. En este sentido, Nancy (2007, p. 16) nos dice:

El cuerpo es una envoltura, sirve para contener lo que luego hay que desenvolver. El desenvolvimiento es interminable. El cuerpo finito contiene lo infinito, que no es ni alma ni espíritu, sino el desenvolvimiento del cuerpo.

Las niñas no son capaces de desenvolverse, o quizás sí lo hacen, pero de una manera que resulta agresiva, con actos que lastiman a las demás. También nos dice:

El cuerpo es también una prisión para el alma, donde purga una pena que no es fácil de discernir, pero que fue muy grave [...]. El cuerpo expresa al espíritu, es decir, lo hace brotar hacia fuera, le saca el jugo, lo hace sudar, le saca chispas y arroja todo en el espacio. Un cuerpo es una deflagración.

Esto les pesa a las niñas, las dificulta ante el reconocimiento de sí mismas, de lo que son, de lo que sienten consigo, en relación con las demás. No toman conciencia de sus actos; algunas están tan dañadas que la única forma de expulsar su dolor y su rabia es haciendo daño a las otras, posesionándose sobre ellas y estando siempre alertas para defenderse.

2.1 DIBUJOS REALIZADOS POR LAS PARTICIPANTES



«No sé cómo me veía antes. Ahora me veo contenta con mi color de pelo y mis manos, pero no quiero hablar» (Me, 9 años).



«Cuando era chica andaba en pijamas siempre porque mi mamá no me vestía y estaba triste. Ahora más grande estoy un poco más feliz» (Mi, 10 años).



«Ahí tenía 8 años me veía fea, parecía un Chuky, no me gusta mi figura. Ahora tampoco me gusta como soy. No hay ninguna diferencia entre los dos dibujos, solo que uno es más chico, porque lo quise hacer así. Ahora con 14 años me veo fea y ridícula y en ninguno era feliz» (Ma, 14 años).



«En el pasado me veía chica y desordenada, me veía bien y feliz. Y ahora me veo bien también, pero menos feliz porque no estoy con mi familia. Pero ahora no confío en mí misma, trato pero no puedo» (Fi, 15 años).

254



«Mmmmm... cuando chica me veía alegre, me sentía bien... No me gusta mucho acordarme de esa etapa. Ahora cuando grande tengo pecas, el pelo más largo y estoy más grande, pero entre las dos etapas siento que estoy igual. En el pasado a pesar de que tenía 8 años no era una niña, era más grande, y ahora que tengo 17 siento que estoy en esa edad» (Dy, 17 años).



«Cuando era chiquitita estaba saltando y ahora cuando soy grande estaba con las piernas abiertas y estirando los brazos para intentar abrirme de piernas para que sepa hacer ejercicios. Cuando era chica era más o menos feliz y ahora soy más feliz. Mi mamá me pegaba cuando era chica y ahora las niñas del Hogar me pegan menos, las grandes. Las chicas tienen que pelear con las chicas y las grandes con las grandes. Pinté mi dibujo como pienso, andaba pilucha cuando chica y ahora más grande también» (Da, 8 años).

3. CONCLUSIONES

Se advierte una fragmentación que se percibe en las entrevistas y figuras realizadas por las niñas. Esta fragmentación significa que existen procesos vividos que no han sido resueltos, independientes del tiempo en que hayan sufrido el abuso. Se plasma la visión de un concepto de cuerpo dañado, vulnerable, con heridas con las cuales conviven pero que no logran internalizar; por momentos aparecen las sombras que nublan la percepción de lo que se está viviendo, pero en otros se clarifican, asumiendo lo ajeno como propio y condicionando el emocionar de cada una.

A raíz de esto es que se necesita un re-conocimiento por parte de las niñas que les permita conseguir mayor autonomía como instrumento de libertad humana. Este debe generarse desde la vivencia corpórea, comprendiendo que todos los sucesos que viven condicionan su posterior manera de actuar.

Según Fietz (2001), cuando el abuso es cometido por alguien cercano, ocurren trastornos en el vínculo. Esto no es tan claro en el caso de estas niñas, ya que a pesar que la mayoría de ellas fue abusada por alguien próximo a su núcleo familiar, los vínculos desde ellas permanecen, lo que se aprecia cuando en las entrevistas manifiestan que prefieren estar en su casa, con sus papás, tíos, primos, abuelos... Podemos inferir, entonces, que el Hogar no las hace sentir protegidas, seguras, consideradas y queridas; es para ellas un lugar en el que solo son cuidadas, pero no donde pueden reflejar un ambiente familiar.

La no resolución de los conflictos producidos por el proceso traumático desencadena situaciones que van agravando la configuración de cada niña. Es por esto que la noción corpórea radica en la fragmentación de las dimensiones que la conforman, a las que hemos denominado imagen, esquema y conciencia.

No existe un reconocimiento acabado de sí mismas, lo que las lleva en ocasiones a una baja autoestima, falta de identidad y repliegue constante, donde se ocultan y actúan de manera impulsiva rompiendo con todo esquema de respeto, orden y aceptación. Existe además una anulación de sí mismas, que las lleva a caer en la desvalorización y a vivir procesos flagelantes donde se pierden en una corporeidad ajena y desintegradora, una corporeidad construida desde el abuso que genera despliegues incontrolables, sin ser capaz de volver sobre sí mismas para remediarlos.

Existen así dos situaciones fundamentales: la primera es la acción de impulsividad, en la que las niñas recurren a golpes e insultos cuando se

sienten invadidas; la segunda es la acción de introspección de sí mismas, en la que intentan no darse a conocer demasiado, ya que con ello pueden sentirse desequilibradas.

En este sentido, es de relevancia mencionar las palabras de Maturana: «En la estructura de un niño, su cuerpo, su sistema nervioso, su sistema inmunológico, es decir, toda su corporeidad, surgen cambios que siguen un curso según la vida que suceden que viven» (MATURANA, 1999, p. 220)

Relacionado al caso de las niñas, estas viven el día a día sin mayores expectativas, lo que no permite un progreso ni una reflexión acerca de lo que son, desencadenándose acciones mutilantes, lo que muestra una vez más los conflictos personales arraigados a ellas, de los que no se liberan en tanto no se re-conocen.

Por otra parte, no existen figuras claras a las cuales las niñas puedan acercarse para resolver conflictos, principalmente los emocionales, sino que deben resolverlos por sí mismas, construyendo una convivencia negativa y no representando lo que debiese ser un Hogar de acogida y protección. Sin embargo, existen lazos, preferentemente hacía las tías de trato directo, que en ocasiones forman parte del grupo de personas de confianza y contención con las que las niñas pueden contar. Aun así se requiere de un trabajo focalizado en la comunicación y relación entre las menores del Hogar.

256

En este sentido, los beneficios de la comunicación están en vivir con placer el intercambio con las compañeras de juego, participando en las iniciativas de las demás, aceptando otros puntos de vista y generando empatías. Esta comunicación se puede concebir desde las líneas de acción que sugerimos a continuación.

Generar encuentros entre las niñas permite que broten las emociones, facilitando el despertar de la percepción de las demás y de sí mismas, a favor del respeto y del diálogo. Es a partir de este aporte de Aucouturier (2004) y Fietz (2001) que sugerimos una propuesta relacionada con el reconocimiento de las niñas de sí mismas y de las personas que forman parte de su entorno, además de la mejora de la convivencia interna del Hogar por medio de encuentros desde la corporeidad, desde la disciplina de la Educación Física a partir de la experiencia individual.

3.1 LÍNEAS DE ACCIÓN A SUGERIR

Desde la Educación Física y la concepción del hombre como una unidad integral, consideramos pertinentes las siguientes líneas de acción con

el objetivo de contribuir al desarrollo humano de cada una de las menores participantes de la investigación.

- Es posible mejorar la convivencia dentro del Hogar mediante encuentros grupales que impliquen contacto, el despliegue de todo lo que las niñas son, agrupadas de acuerdo a las edades, donde las niñas puedan primero interiorizar consigo mismas, relacionarse y re-conocerse con sus compañeras, generando un encuentro personal y grupal que favorezca la aceptación de sí mismas y de la diversidad.
- El contacto entre las niñas permite derribar mecanismos de protección y defensa que normalmente crean las víctimas para sobrevivir frente a la vivencia amenazante.
- Es necesario que las niñas participen en estos encuentros de forma voluntaria, lo que generará una mejor disposición.
- Es ventajoso el trabajo grupal, pues de esta manera las niñas reciben una retroalimentación de las demás, compartiendo la vivencia. Esto alivia el propio dolor y permite la superación de la vergüenza y el aislamiento social (FIETZ, 2001).
- Estos encuentros pueden generarse desde el juego cooperativo, terapias como el *reiki*, el yoga o los juegos circenses.

257

Los objetivos de estos encuentros son los siguientes:

- Aceptación y apoyo de los pares.
- Integración e identificación con el grupo.
- Disminución de la hiperactividad y la agresividad.
- Aumento de la autopercepción positiva.
- Superación del aislamiento social, la vergüenza y los sentimientos de culpa.
- Recuperación de la confianza.
- Fortalecimiento de la identidad

Dentro de los contenidos a desarrollar, sugerimos los siguientes:

- Inclusión e integración.
- Praxis cooperativa.

- Desafíos y propuestas.
 - Seguridad y confianza.
 - De lo propioceptivo a la percepción propia.
 - Confrontación.
 - Autoestima.
-

BIBLIOGRAFÍA

- ABELMANN-VOLLMER, KATHARINA (1987). «Gewalt in Familien». *KSA, Zeitschrift des Deutschen Kinderschutzbundes*, n.º 4..
- AUCOUTURIER, B. (2004). *Los fantasmas de la acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- BEAUVOIR, S. de (1942). *El segundo sexo II. La experiencia vivida*. Buenos Aires: Leviatán.
- BUTLER, J. (1998). *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*. Recuperado de: www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/actosp433.pdf [consulta: junio de 2013].
- (2004). «Simposio Internacional: Cuerpo, Motricidad y Desarrollo Humano». Medellín: Universidad de Antioquia.
- DAMÁSIO, A. (1997). *El error de Descartes: la razón de las emociones*. Barcelona: Andrés Bello.
- FIETZ, C. (2001). *Terapia corporal en el tratamiento del abuso infantil y juvenil*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- HARAWAY, D. (2001). *Género para un diccionario marxista: la política sexual de una palabra*. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales. Disponible en: www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Haraway.pdf [consulta: junio de 2013].
- LECANNELIER, F. (2006). *Apego e intersubjetividad: influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- MATURANA, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- MERLEAU-PONTY, M. (1971). *O visível e o invisível*. San Pablo: Perspectivas.
- MORÍN, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- NANCY, J. L. (2007). *58 indicios sobre el cuerpo. Extensión del alma*. Buenos Aires: La Cebra.
- SALIN, G. M. (2004). *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. San Pablo: Papirus.
- SCOTT, W. J. (1996). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. REDLAC. Disponible en: <http://jovenesredlac.org/home/el-genero-una-categoria-util-para-el-analisis-historico/> [consulta: junio de 2013].
- SERGIO, M. (2003). *Algunas miradas sobre el cuerpo*. Bogotá: Instituto Piaget.

TRIGO, A. E. (coord.) (2001). *Fundamentos de la motricidad humana. Aspectos teóricos, prácticos y didácticos*. Madrid: Gymnos.

ZUBIRI, X. (1974). «El hombre y su cuerpo». Disponible en: www.zubiri.org/works/spanishworks/hombrecuerpo.htm [consulta: junio de 2013].

POBREZA, ALIMENTACIÓN Y JUEGO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Concepción Sánchez Blanco*

SÍNTESIS: En este artículo pretendemos reflexionar sobre los juegos que los niños de corta edad realizan en los escenarios escolares en torno a una necesidad básica para el cuidado de su cuerpo: la alimentación.

Asimismo, analizaremos y discutiremos las prácticas docentes observadas al respecto. Para ello, partimos de una investigación-acción llevada a cabo en un centro público de la provincia de A Coruña (España), en un aula de niños y niñas de entre cuatro y cinco años. Las familias de varios de ellos sufrían importantes problemas económicos, por lo que algunas recibían ayuda alimentaria de parte de organizaciones no gubernamentales o las que prestan y/o gestionan los servicios sociales públicos.

Palabras clave: justicia social; alimentación; desigualdad; juego; educación infantil.

POBREZA, ALIMENTACIÓN Y JUEGO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

SÍNTESE: Neste artigo pretendemos refletir sobre as brincadeiras que as crianças de curta idade realizam no cenário escolar em torno da necessidade básica para o cuidado de seu corpo: a alimentação.

Ao mesmo tempo, analisaremos e discutiremos as práticas docentes observadas a respeito. Para isso, partimos de uma pesquisa-ação levada a cabo em um centro público da província da Corunha (Espanha), numa aula de crianças de quatro e cinco anos. As famílias de várias delas sofriam importantes problemas econômicos, pelo qual, algumas recebiam ajuda alimentícia por parte de organizações não governamentais ou dos serviços sociais públicos.

Palavras-chave: justiça social; alimentação; desigualdade; brincadeira; educação infantil.

POVERTY, NOURISHMENT AND GAME IN INFANT EDUCATION

ABSTRACT: In this article we intend to reflect on the games that children of short ages carry out in school scenarios around a basic necessity for the care of their body: nourishment. Also, we will analyze and discuss teaching practices observed in this matter. To do this, we start with an action-research carried out in a public center of the province of A Coruña (Spain), in a classroom of children between four and five years old.

* Profesora titular en la Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Área Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de A Coruña, España..

The families of several of them were suffering major economic problems, and some were receiving food aid from non-governmental organizations or those that provide and/or manage the public social services.

Keywords: social justice; power; inequality; game; children education.

1. PARA COMENZAR A PENSAR

Muñecos, cacharritos, fogones, juguetes reales o imaginados... Elementos como estos vienen formando parte del juego simbólico infantil desde las más tempranas edades y, a la vez, guardan una estrecha relación con la construcción de la identidad corporal del niño. Escenificaciones como dar de comer a un bebé, cocinar una comida rica y alimentarse con ella, y conseguir alimentos para el hogar cultivando, comprando y hasta hurtando si fuera necesario, forman parte de las tramas argumentales de los juegos que niños y niñas de cortas edades realizan a diario en los más variados escenarios: la casa, la escuela, las salas de juego e incluso la calle.

Es verdad que hay niños y niñas para los cuales este juego les es injustamente negado, porque demasiado pronto desembocan en una realidad palpable y en una actividad con la que a diario se enfrentan, cuando muy precozmente deben actuar con suma urgencia para suplir necesidades en sus familias. Así, el muñeco (juguete real o imaginado) pronto dará paso al hermanito pequeño; el fogón simbólico, al fuego real donde cocinar los alimentos, y la procura lúdica de estos, a la más desesperada búsqueda de comida para poder sobrevivir. Afortunada es la infancia nacida en un mundo en el que cuenta con la posibilidad de ocuparse en tales menesteres lúdicos, tan necesarios para su crecimiento físico y psíquico. Injusto es el mundo que consiente que haya niños y niñas que no tengan la oportunidad ya no solo de jugar a alimentarse sino, más terrible todavía, de poder alimentarse de verdad a diario y en forma adecuada. Morirse de hambre constituye el punto más crítico de un mundo dividido, donde algunos están condenados a pasar no pocas penalidades en relación a la obtención de la comida que necesitan, con la situación extrema de los que fenecen en el intento.

Ahora bien, ello no quiere decir que nos hayamos pasado a la causa del mercado, defendiendo esa idea de infancia necesitada de todo lo habido y por haber, incluido lo más superfluo, consumidora al extremo, depredadora, y que convertida en objeto de mercado le da no pocos quebraderos económicos a las familias, máxime cuando de golpe y porrazo se ven sacudidas por las dificultades económicas y tienen que dar marcha atrás en su tren de vida. Los pequeños necesitan mucho menos de lo que la sociedad de mercado pretende convencernos; son capaces de dar desde que nacen y lo hacen utilizando su cuerpo; por lo tanto, tenemos la obligación de cuidarlo

y valorarlo. Decía una maestra que no entendía cómo había compañeras que renegaban de cambiar pañales o limpiar mocos y barrer lágrimas con pañuelos. En realidad, afirmaba, esas maestras no sabían ponerse en el lugar del bebé, pues lo cierto es que los niños se sentían muy satisfechos con aquellas primeras producciones de las que eran capaces por sí mismos. Luego está ese empeñarse en ayudar en el hogar, como muestran desde muy pequeños, que les permite ir construyendo una identidad basada en la valía. Y la cocina, la preparación de los alimentos en ella, constituye un marco de excepción porque tiene que ver con su cuerpo, al que podríamos considerar una «herramienta» imprescindible para acceder al mundo.

Ahora bien, no hemos de perder de vista que esta visión de la infancia en ningún caso puede entrar en contradicción con sus derechos, de manera que les obstaculice o impida su desarrollo. Este es, precisamente, el hecho que denunciamos. Si bien son muchos los niños desnutridos o con hambre crónica, cuya alimentación habitual no llega a cubrir las necesidades energéticas mínimas, no hemos de olvidarnos de aquellos que, aun recibiendo alimentos a diario, no comen de forma adecuada, lo que pone en riesgo su salud, permanentemente vulnerada, y además favoreciendo, llegado el caso, un próspero negocio vinculado a dicha situación. No hay más que ver la publicidad de los alimentos «chatarra» que domina los medios de comunicación y seduce a infantes y adultos, quienes los consumen muchas veces con desmesura, bien por dependencia o porque representan una fuente de calorías barata. Pero el negocio se extiende también a las transnacionales de la alimentación de bebés, que se cuelan en no pocas campañas benéficas a favor de la nutrición infantil, produciendo, sin embargo, efectos desastrosos en la necesaria lactancia materna en demasiadas ocasiones. Sin dudas, prefieren hacer caridad y regalar preparados lácteos y papillas para nutrir a los bebés antes que implicarse en la alimentación adecuada de las madres para que puedan lactar de forma prolongada a sus hijos.

Con el reclamo de la infancia, la buena publicidad y la buena imagen, el negocio está servido; con el reclamo de los adultos, no tanto. Los beneficios asociados a las campañas publicitarias espectaculares hechas a base de donar productos para la infancia están claros; funcionan, y esto lo saben las corporaciones, entre ellas las dedicadas a la alimentación, de manera que se valen de dichas campañas para blanquear su imagen. Ahora bien, harina de otro costal es saber cuáles son los ingredientes de los preparados infantiles, de dónde proceden, cómo se obtienen y las condiciones de trabajo asociadas a la producción, por mencionar solo algunos aspectos. Está claro que la salud y la ética han de hermanarse, idea que ha de ser compartida y difundida en entornos sociales como la escuela.

2. JUSTICIA Y ALIMENTOS

La justicia no es un asunto de grado; es un asunto de si se dan o no las condiciones que hacen posible que se respeten los derechos de la infancia. Puede suceder tanto que un niño pase hambre, e incluso que por ello muera repentinamente, como que lo haga poco a poco de malnutrición al estar expuesto a enfermedades en un futuro más o menos inmediato. En todas estas circunstancias, la muerte es igualmente injusta. Obesos, famélicos, muertos por exceso o por defecto... El problema, en el fondo, nos lleva por los mismos derroteros: un mundo construido de forma injusta, gestionado desde el poder económico y no desde la condición de humanidad, en el que los niños pueden ser los grandes perdedores si no trabajamos desde entornos como los escolares para que se conviertan en la esperanza de la gran transformación a la que ya hace tiempo se refería Polanyi (1989).

Las imágenes de una niñez desnutrida y enferma que proliferan en los medios de comunicación no han de servir de píldora de la conformidad para no seguir luchando por la infancia en todos los ámbitos, entre ellos la escuela, de la que falazmente hemos venido a denominar sociedad del bienestar –eso sí, solo para unos pocos–, sino todo lo contrario: han de servir también para hacer extensiva la denuncia a todos los niños del mundo (SÁNCHEZ BLANCO, 2008). Una infancia educada a partir de las más tempranas edades desde la deliberación y el cosmopolitismo ético y político que vehicula una ideología de emancipación (LIPOVESTKY, 2010, p. 27) –muy alejado por lo tanto de la mera supervivencia económica que convierte a los otros en objetos–, una infancia formada en la crítica y la participación, será la que pueda tomar el relevo para seguir trabajando en pro de mayores cuotas de igualdad en el mundo.

Necesitamos formar identidades que sean partícipes del compromiso universal de la igualdad social (MCLAREN y FARAHMANDPUR, 2006, p. 114), y hemos de poner manos a la obra cuanto antes. En este sentido, la comida, puesto que en ella entra en juego un elemento tan esencial como la salud, constituye un excelente marco para generar proyectos y experiencias escolares capaces de poner en jaque la exclusión social.

Desde nuestro punto de vista, es urgente y necesario que nuestra escuela, la sociedad misma, la política y las instituciones que tenemos, desvíen la atención de sí mismas para fijarla en países de larga tradición de lucha contra la pobreza, incluso con los problemas económicos más extremos, como los de América Latina. Acostumbrados a bregar con las penurias económicas de su población, muchos países han sido capaces de construir poderosos movimientos y experiencias en todos los ámbitos, entre ellos el de la educación, de los que sin dudas tenemos mucho que aprender. El mismo Ernesto Laclau (2008) se refiere a cuán necesario es que las sociedades europeas

comiencen a mirar a América Latina, mientras que Schuster (2012) afirma que dicha región es en sí misma un laboratorio de vida. Esta respuesta concreta, que considera a todos los seres humanos como ciudadanos del mundo, que debería estar presente en la escuela. Ello no exige, ni debería hacerlo, como afirma Nussbaum (1997), que dejemos de lado el juicio crítico hacia otros individuos y culturas, pero sí quedarnos con esa, nuestra identidad humana, que trasciende cualquier división establecida.

Por tanto, hace falta que, desde la educación más temprana, nuestras escuelas compartan las acciones en pro de la igualdad social que desarrollan otras escuelas del mundo. Si echamos un vistazo y nos centramos en asuntos educativos, encontraremos un gran número de publicaciones y noticias sobre experiencias y proyectos gestados desde la pobreza económica, a veces desde la más extrema. En el caso de la educación infantil, están los difundidos por la Organización de Estados Iberoamericanos, como la compilación de Peralta y Hernández (2012) de experiencias de educación inicial en Latinoamérica, y por la fundación europea Van Leer.

Asimismo, movimientos civiles relacionados con la alimentación constituyen un poderoso acicate para que se vea la necesidad de trabajar a fin de que se cumpla de manera efectiva el derecho a una alimentación sostenible. A modo de ejemplo, en ámbitos no tan diferentes a la educación pueden verse las prácticas de agrupaciones como La Vía Campesina o la Asociación de Agricultores de Karnataka (KRRS por su nombre en inglés), esta última de India e inspirada en el pensamiento gandhiano. Ambas defienden ante todo una agricultura que promueva la justicia social y constituyen movimientos agrícolas mundiales, que mucho tienen que ver también con esa educación liberadora de los pobres a la que se refería Freire (1970), que vienen trabajando con agricultores de numerosas partes del planeta y que a diario tienen que enfrentarse al poder en el mundo de las corporaciones, como la transnacional Monsanto, trazando metas que se cruzan con lo educativo.

La justicia social es un asunto de desarrollo de capacidades; sin embargo, en las situaciones referidas no se pone en entredicho solo el derecho a la salud y a la integridad física de la infancia, sino que también se está impidiendo que se desarrollen en los niños y niñas las capacidades derivadas de su condición de seres humanos (Nussbaum, 1997). En su informe de 2012, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO por su nombre en inglés) define la inseguridad alimentaria como aquella que se da cuando las personas no tienen acceso a una cantidad suficiente de alimentos inocuos y nutritivos, y por tanto no están consumiendo lo suficiente para desarrollar una vida activa y sana. Esto puede deberse a la falta de disponibilidad de alimentos, al insuficiente poder adquisitivo o a un uso inadecuado de los mismos a nivel familiar. Por el contrario, afirma,

la seguridad alimentaria se consigue cuando todas las personas tienen en todo momento acceso físico y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos que satisfagan sus necesidades alimentarias para desarrollar una vida activa y sana.

La misma convención de los Derechos del Niño, firmada y ratificada por la Asamblea General de la ONU en su resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989, que entró en vigor el 2 de septiembre de 1990, recoge en su artículo 27 el derecho del niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. Asimismo, si bien puede resultar complejo especificar las necesidades básicas de los seres humanos, en el caso de la alimentación no cabe la menor duda. Adela Cortina (2002, pp. 172-176) nos presenta una síntesis siguiendo el pensamiento de Amartya Sen:

[...] satisfacer las necesidades básicas supone atender a las fisiológicas y biológicas, tales como comida, ropa, cobijo, agua, atención sanitaria, es decir, cosas que son necesarias para prevenir la mala salud o la desnutrición en contextos concretos; e incluir algunas necesidades que no son puramente fisiológicas, como las de autodeterminación, confianza en sí mismo y seguridad, la participación de trabajadores y ciudadanos en las cuestiones que les afectan, la identidad nacional y cultural, la necesidad de sentido y de propósito en la vida y en el trabajo.

266

En este marco, la nutrición, la sanidad y la educación, la vivienda y el trabajo se convierten en bienes imprescindibles garantizar la satisfacción de tales necesidades, mal que les pese a algunos poderes económicos para los cuales la enfermedad, la depauperación y la pobreza representan fuentes de ganancia y riqueza. El hambre, finalmente, queda convertida en mercancía con la que se trapichea. Todas las políticas neoliberales de austeridad que arremeten contra la sociedad y entorpecen una nutrición adecuada de la infancia, representan prácticas injustas que deben ser erradicadas. Tal es el caso de los drásticos recortes que con relación a los comedores escolares se vienen practicando en los países del sur de Europa, entre los que se encuentra España, y contra los que la insumisión comienza a aflorar en comunidades autónomas como Andalucía. El uso del argumento de la grave recesión económica y la necesidad de devolver confianza a los mercados a través del pago de la deuda contraída, aunque sea a costa de negar el pan y la sal a un número cada vez más creciente de personas –no hay más que echar un vistazo a las cifras del desempleo–, es capitalismo económico, no economía humana o economía del bien común, como diría Felber (2012).

El panorama retratado requiere que la escuela pública siga teniendo la posibilidad de asumir, a través de los comedores escolares, la alimentación de los niños cuyas familias atraviesan dificultades económicas, que son muchas, más allá de los casos extremos de pobreza. Pero también ha de cuidar

las interacciones de los niños en tales escenarios, pues el racismo económico puede hallarse a la vuelta de la esquina, precisamente por la presencia de diferentes modalidades de comensales potenciadas desde la propia administración: niños con y sin fiambra o, lo que es lo mismo, quienes comen en el comedor escolar y quienes traen la comida de casa. Esta situación se denuncia bien, con una mezcla de humor e ironía, en el corto elaborado para Youtube a propósito de los recortes en educación por adultos, niñas y niños de un colegio público de Valderrobres en Aragón (España).

También conviene mencionar aquí la necesidad de analizar las relaciones sociales que emergen en el mismo tentempié de media mañana que tiene lugar en las aulas de educación infantil. Allí florecen todo tipo de comportamientos infantiles, que van desde regalar la comida para estar delgado, comer azúcar a tuaplén, practicar el trueque de comida, cambiar comida con ventaja o por favores, despilfarrar o buscar miguitas de la galleta de moda...

Debiera haber también una responsabilidad y compromiso en relación con el cuidado de los entornos de juego, al igual que los referidos a las necesidades básicas como comer, pues la exclusión social y los prejuicios bien pueden hacer su aparición, como veremos, de la forma más insospechada. Importantes serán, pues, tanto los materiales para el juego como los argumentos que hemos de presentarles a los niños y los interrogantes que hemos de plantearles. Se trata con ello de ofrecerles en las aulas experiencias que les permitan poner en tela de juicio esa barbarie relatada con relación a asuntos tan cruciales como la comida, en la cual, como en otras necesidades, se ha perdido el norte de lo que significa ser humano. Ello exige que haya espacio para la reflexión más allá de ese ideal de nutrición que se presenta desde los parámetros médicos, en el que el discurso escolar tanto ha ahondado, dejando al margen la reflexión sobre los imperativos y prácticas cotidianas familiares al respecto y que tanta influencia tienen en los niños, donde además el colonialismo de mercado y/o las hegemonías culturales pueden estar haciendo de las suyas.

Conviene recordar aquí la historia de Lin, un alumno chino que llevaba a la escuela brócoli para el tentempié de la mañana y cuyos compañeros se reían de él, llegando incluso a manifestar públicamente su asco. La maestra en lugar de aprovechar la situación para deshacer hegemonías culturales en relación a la alimentación, pidió a la familia que no le dieran brócoli al niño para llevar a la escuela, sino alguna otra cosa que pudiera compartir con los amigos, ya que de ese modo Lin se socializaría mejor.

A las injusticias que sufre la infancia con relación a su nutrición porque sus familias no cuentan con los recursos suficientes, hay que añadir

el maltrato de esa infancia del bienestar en la que, aun teniendo recursos, los adultos no los emplean adecuadamente. Tampoco dejemos de lado las prácticas que se ceban sobre ella, producto de un discurso nutricionista y cultural hegemónico que denigra los hábitos de las clases populares, algunos ancestrales, adecuados en relación con la nutrición infantil, o las que ensalzan la comida chatarra. Las aulas de educación infantil nunca debieran representar espacios donde los niños se olviden del mundo; por el contrario, allí se ha de reflexionar sobre este, pues la desigualdad económica, el clasismo social y el colonialismo están presente a diario en ellas (SÁNCHEZ BLANCO, 2008). Los juegos infantiles constituyen un excelente marco para poner en relación el cuerpo, la alimentación y la exclusión social.

3. ESCUELA, DELIBERACIÓN Y JUEGO

En la escuela investigada, el aula de educación infantil contaba con un espacio donde los niños disponían de juguetes y materiales relacionados con la cocina, ese espacio neurálgico de los hogares donde tienen lugar aprendizajes y prácticas que son vitales para la infancia, pues se hallan referidas al cuidado (versus descuido) del cuerpo a través de la preparación de los alimentos. Pero no olvidemos, además, que tales prácticas guardan estrecha relación con la misma gestión de la economía doméstica que hace posible la adquisición de insumos y productos necesarios para la alimentación. Así, cocina y economía están intrínsecamente unidas, y bien a menudo los niños lo reflejan en sus juegos, dejando entrever los más variados dilemas y decisiones al respecto, con lo que no hacen sino reconstruir el cúmulo de experiencias que viven a diario dentro y fuera de sus familias.

268

El mismo Poulain (2002) afirma que las prácticas alimentarias responden a un espacio social alimentario. Constituyen constructos compuestos en todas las dimensiones en que se construye lo social mismo; con sus ambivalencias y sus contradicciones, pero también, como afirma el autor, con la potencia de que son prácticas incorporadas: son el puente más directo entre el cuerpo individual y el cuerpo social. No solo nos alimentamos de nutrientes sino también de comida producida y consumida según todo tipo de procedimientos económicos y sociales, que además condensan y se reproducen en un horizonte de símbolos, signos y mitos.

«Si no hay dinero, ¿qué vamos a comer?», se preguntaba jugando un grupo de niños de un entorno urbano, pues el modo en que sus familias obtienen la comida es comprándola en el supermercado. No es esta la angustia que aparece en los juegos de los niños de zonas rurales, donde las familias disponen de huertos y están acostumbradas al trueque entre vecinos, y donde

los más pequeños ven a diario el modo en que la producción y el consumo permanecen estrechamente ligados. Son conscientes –y tienen experiencia de ello– de que en el campo todavía pueden encontrar frutos que comer sin tener que pagar por ellos. «Conseguiría la comida subiéndome a un árbol con una escalera», dice una niña de cuatro años entrevistada. En las zonas pesqueras no faltan los que desde muy pequeños han visto obtener el alimento con caña o directamente con las manos, escarbando en la playa, sin pasar por la tienda, y la dramatización de tales tareas aparece en sus juegos.

Algunos se atreverán a decir que sus familias rebuscan en la basura, pero otros callarán por vergüenza, pues en sus hogares se vive bajo la losa de la culpa en lugar de al amparo de la denuncia legítima de la injusticia. Buscar en los contenedores la comida de los supermercados es una práctica cada vez más extendida en los países supuestamente desarrollados, debido a la grave recesión económica en la que están sumidos, pero no hemos de olvidar que se lleva practicando en este y en otros contextos desde hace mucho tiempo.

Recuerdo una ocasión que en una escuela una niña gitana de unos cinco años, Beatriz, llegó con una caja de galletas cuya fecha de vencimiento había pasado. Su familia la había encontrado en un vertedero, sin abrir, según expresó la niña, quien había llevado la caja de galletas a la escuela entusiasmada, pensando en compartirla con sus compañeros y compañeras. La maestra estaba en un mar de dudas: no sabía si dar el cambiazco a la caja de galletas, comprando otra en el supermercado, decirle a la niña que no podían abrirla porque estaban pasadas o proponerle comerlas otro día especulando con que se olvidaría de ellas. Finalmente, dado que el curso estaba a punto de acabar, optó por la última opción y devolvió la caja a la niña al final. Recuerdo la expresión de Beatriz, que leyó entrelíneas que había algo en la caja que no gustaba. Creo que hubiera sido más justo abordar la experiencia desde la búsqueda del entendimiento, haber generado un proyecto en torno a la caja donde se analizaran las injusticias condensadas en ella; podrían haber reflexionado en el aula sobre qué significa el «consumo preferente» e incluso podrían haber llegado a la conclusión de que horneando las galletas unos minutos a alta temperatura es posible perder el miedo a un riesgo para la salud, pues Beatriz había contado que procedían de un vertedero. La caja en cuestión también podría haber dado paso a la reflexión con el grupo acerca de que hay gente que considera basura aquello que para otros no lo es, o para tomar conciencia de la comida que se tira injustamente. En cualquier caso, los docentes no deberían olvidar que cuando la escuela favorece y potencia la voz de los que tienen mientras silencia la voz de esa infancia del malestar que sufre a diario el no tener hasta en lo más básico, definitivamente, deja de ser escuela.

La experiencia de los niños y niñas influye poderosamente en sus respuestas ante necesidades tan básicas como la alimentación y, por lo tanto, en las representaciones simbólicas que hacen de ellas y de las actividades en el mundo adulto dirigidas a suplirlas. La escuela tiene el poder para considerarlas, olvidarlas e incluso denigrarlas (TONUCCI, 2009). La gestión de la alimentación que se hace en los hogares o en los comedores escolares bien puede reaparecer en los juegos infantiles con sus aberraciones y sus virtudes, su historia y sus influencias. Es así necesario intervenir en estos juegos para luchar contra la comida chatarra, el despilfarro y la deconstrucción de nuestras prácticas alimentarias y la influencia del mercado en ellas. Nuestra responsabilidad social se juega en ello. Afirma Alonso (2005, pp. 272-273) que nuevos mitos y ritos surcan nuestro imaginario colectivo alimentario, y el mito mezcla la memoria, oculta la producción, naturaliza lo social, inventa tradiciones, propone determinismos históricos. Nuestra responsabilidad social actual reside en gran parte en analizarlos, deconstruirlos, reconstruirlos y conocer su poder en la creación de las buenas y malas prácticas alimentarias.

Se impone, por lo tanto, una toma de conciencia acerca de las consecuencias de no alimentarse, de alimentarse de forma inadecuada y/o de malgastar la comida, así como del trabajo con la infancia en este asunto. Jugar con los niños depositando estos interrogantes es el camino. Dice Stuart (2009, p. 327):

270

Al tirar comida estás pagando la degradación del medio ambiente, el hambre en otras partes del mundo, la contaminación en tu vertedero, el calentamiento global innecesario, el agotamiento del agua, la erosión del suelo, la destrucción de hábitat y la deforestación.

Esto es así, por más que hayamos inventado la fabricación de compost que si bien, como afirma este autor, alivia nuestra conciencia, en realidad contribuye muy poco a frenar el impacto del despilfarro de comida. Pero además, hemos renegado de nuestros orígenes y del medio donde vivimos cuando desterramos de nuestras dietas productos que históricamente alimentaron a los más pobres, como ocurrió en determinadas zonas con las legumbres, el pan o las patatas. Así que no nos extrañe que en sus juegos de comiditas los niños del denominado primer mundo cocinen garbanzos y lentejas mientras que las hamburguesas, los filetes y las salchichas se lleven la palma en este tipo de juegos. Se trata de una muestra del poder de las corporaciones de la alimentación sobre la infancia.

Convendría además preguntarnos en qué medida al mercado le interesa que las personas con estrecheces o penurias económicas aprendan a gestionar la pobreza desde su ideología y que las propias administraciones y ONG actúen dentro de este mismo modelo. Los alimentos de primera necesidad que se les brindan no pueden ser sustituidos por transformaciones de

los mismos en productos envasados que se distribuyen como caridad entre las familias con dificultades económicas, a veces facilitados por los mismos hipermercados. Hemos visto en las cajas de ayuda alimentaria productos superfluos como bollería industrial, patatas fritas, natillas o salchichas industriales, todos alimentos que los niños reciben con entusiasmo porque los aleja temporal y ficticiamente de su sentimiento de pobreza, acercándolos por un momento a un mundo de consumo del que en realidad están afuera. No deberíamos, por lo tanto, hacerlos regresar a este mundo, sino todo lo contrario, ayudarlos a deconstruirlo, a entender la pobreza intrínseca asociada a este tipo de prácticas alimentarias (FELBER, 2012), pues desde luego que productos envasados e industriales como los descritos no hacen sino empobrecer la salud, y si apuramos e indagamos en los modos de producción que los acompañan, los lugares de procedencia, los envoltorios y el combustible consumido, a la naturaleza en general. Afirma Humberto Maturana (1997) que la pobreza aparece cuando uno extrae de su entorno con más rapidez que lo que el entorno repone. Así que pobres no son solo los que no cuentan con los mínimos recursos según los *rankings* oficialmente establecidos: en el fondo, pobres somos todos, pues hemos construido un mundo incendiario para con el planeta. El consumismo y el despilfarro a tutiplén consume nuestra misma humanidad al tratar al planeta bajo una ceguera crónica que lo contempla como si representara una fuente de recursos ilimitados.

Los valores del hiperconsumo también pueden tocar al consumo de los pobres. Recuerdo aquí un niño del aula investigada cuya familia recibía mensualmente una bolsa de alimentos. Un día trajo para compartir en el aula un paquete de patatas fritas que le dieron en esa ayuda. Cuando advirtió que las patatas fritas que le había dado una ONG fueron comidas en un abrir y cerrar de ojos por sus compañeros, al niño le dio un berrinche. De repente sentía que, acabadas las patatas fritas, había perdido la posibilidad de formar parte de un grupo privilegiado: el de «los que comen *snacks* de bolsa». Resulta contradictorio que sean las mismas estrategias utilizadas para atender la pobreza de las familias las que fomenten en ellas unas necesidades irreales con relación a la alimentación.

El facilitar comida a las personas que tienen dificultades económicas debería ir acompañado de estrategias que aminoren el sentimiento de dependencia e incluso de culpa. Intercambiar esta ayuda alimentaria por actividades destinadas a beneficiar a otros constituye una excelente estrategia. Experiencias de este tipo están comenzando a emerger en algunos centros donde la asistencia al comedor de la escuela se intercambia por servicios prestados al centro. En esta línea, los denominados «bancos de tiempo» constituyen una estrategia planteada bajo la premisa de dar y recibir sin que haya dinero de por medio, bien extendida y organizada en diversos países europeos. Sin embargo, hace falta además saber autogestionar esta ayuda

alimentaria desde valores contrahegemónicos y, por lo tanto, opuestos a una sociedad de mercado que nos induce a consumir más de lo que verdaderamente necesitamos en determinado momento. Esto es algo que deberían plantearse los propios bancos de alimentos o las propias ONG que trabajan en este tema. Por ello es necesario acompañar este tipo de ayudas de procesos reflexivos que faciliten a las familias el cambio de prácticas en relación a la gestión de los recursos que obtienen. En Valencia (España), la iniciativa denominada Okonomía, con base en el pensamiento freiriano, busca provocar un pensamiento crítico y descubrir parámetros diferentes al modelo capitalista, creando una moneda simbólica donde la solidaridad represente su valor de uso y de cambio.

Consumir rápidamente lo más apetecible de esas bolsas de comida, sobre todo si se trata de comida asociada a un determinado estatus social, forma parte de las acciones que amplían el mercado. Una de las madres ayudadas en la escuela investigada se quejaba, por ejemplo, de que sus hijos se comían tan rápidamente la caja de magdalenas que le daban en la bolsa de comida de Cáritas, que no llegaban al día siguiente. Según Stuart (2009, pp. 238-239), el hambre puede provocar en la población una reacción adversa a la frugalidad. El autor se refiere por ejemplo a cómo las mismas hambrunas catastróficas vividas en épocas pasadas pueden provocar en la población una reacción adversa en torno a la frugalidad. Algo así les pasa a los niños en estas familias que ante el temor de que mañana haya desaparecido deciden comer todo lo antes posible.

272

Esto nos ha de hacer pensar en las mismas representaciones de la comida que la propia escuela ofrece a la infancia, ya sea a través de los juguetes como de otro tipo de materiales escolares, y la necesidad de una reflexión al respecto, sin perder de vista, por supuesto, las situaciones reales que al respecto viven los niños y niñas en ese ámbito. Pensemos en las referencias a la comida rápida poco o nada saludable; las representaciones de la comida envasada y/o excesivamente procesada en los juguetes infantiles: salchichas, pan de molde, refrescos y hamburguesas con el marchamo de marcas conocidas, Ketchup, *snacks*, cajas de sopas y purés y tarritos de comida infantil precocinada, forman parte de un elenco de juguetes de plástico que hemos visto en las escuelas y con los cuales niños y niñas juegan a diario de forma espontánea. También podemos hablar de la utilización de envases de productos de determinadas marcas, alguno de ellos superfluos, que se incorporan a las casitas de juguete sin que exista una reflexión previa con el alumnado acerca de la publicidad y el tipo de comida que representan. Decidir quedarse con los envases de los productos alimenticios básicos y borrar la publicidad constituyen estrategias bien valiosas que han salido en más de un proyecto que trabaja con la infancia en este asunto, con el objeto de, por un lado, hacer frente al bombardeo de marcas (KLEIN, 1999; SCHOR,

2004; BARBER, 2009) y, por otro, caer en la cuenta de la manipulación en los medios y de los productos no saludables que se consumen.

El profesorado ha de analizar los materiales y los juegos espontáneos de los niños en este tipo de situaciones, de manera que descubra los valores que están emergiendo en ellos. Esta observación es necesaria para poder intervenir en sus juegos con el objeto de ofrecerles situaciones que pongan en entredicho ciertas prácticas y les permitan reflexionar y discutir en una dirección crítica. Recuerdo aquí un juego de dos niñas que preparaban una papilla para alimentar al bebé. Para ello utilizaban una cajita en la cual aparecían dibujadas varias frutas, simulando un preparado de papilla. Nuestra intervención en el juego fue en la dirección de presentarles una respuesta alternativa a la situación. Simulamos preparar la papilla para el bebé utilizando frutas en lugar del preparado de caja; aprendieron así que había otras opciones para la alimentación del bebé. Se trataba con ello de ir generando paulatinamente toda una discusión acerca de la alimentación, las prácticas asociadas a ella, su coste económico, la influencia de los mensajes de los medios de comunicación y del conocimiento de las generaciones anteriores al respecto. Sabíamos que jugando de forma crítica con los pequeños podíamos además ir más allá y poner los cimientos para la discusión sobre los propios tentempiés que llevaban a la escuela.

La escuela no debería olvidar que contiene una infancia que vive a diario el sentimiento de estar encerrada en su propio cuerpo, dado que no puede actuar en la sociedad de consumo en la dirección que aparece como deseable aunque solo lo sea para esta. Jugar con los juguetes que se anuncian, viajar a los lugares de diversión publicitados, comer la comida de moda, llevar la ropa de sus mitos favoritos... se convierte en una aspiración imposible de cumplir para muchos. No faltan aquellos a los que la frustración que esto les produce les impulsa a actuar de forma agresiva: pegan y se pegan, agreden y se agreden, máxime cuando desde la escuela se fomenta este mundo de jauja.

Si sorprenden las agresiones entre iguales, producto de sus enfados, tampoco dejan impasibles las acciones autolesivas, como tirarse de los cabellos o golpear la pared y/o los muebles con las manos. Muchos son los que quieren emular a los niños con poder económico que ven por doquier, en la calle, en los medios de comunicación, en canales como Disney Channel, dentro y fuera de la escuela; sin embargo, son conscientes de que no cuentan con las condiciones para hacerlo. Algunos, creyéndose los argumentos de series y películas del más diverso tipo, hasta se afanan en hacer hoyos en el patio buscando un tesoro para conseguir lo que ansían, que solo está en su cabeza, como de hecho les pasaba a dos niños de nuestra investigación. Las celebraciones de cumpleaños se han convertido en muchas escuelas en

excelentes caldos de cultivo para alimentar la frustración, cuando se ponen en evidencia las diferencias sociales a través de la comida de dudoso valor nutritivo de algunos de los productos que se consumen.

Es urgente que en las aulas se desechen todas las prácticas institucionalizadas e instauradas en el despilfarro de la comida. Fabricar en las aulas murales plásticos hechos a base de macarrones y/o arroz; convertir harina teñida en una especie de plastilina para que manipulen los bebés; utilizar cuscús a modo de arena que no ensucia; exponer en aulas y pasillos frutas, verduras y hortalizas que acaban podridas... todas estas constituyen actividades que ejemplifican muy bien las prácticas que queremos denunciar.

Sabemos que jugar con la comida es un hábito bien instaurado en la sociedad de la opulencia, hasta el punto de ser recomendado en más de una consulta pediátrica y/o educativa con niños pequeños como un camino para paliar la falta de apetito de algunos. Sin embargo, si observamos la relación espontánea de un bebé con la comida veremos, por el contrario, que se la toma muy en serio, utilizándola para alimentarse. Desde luego que no convierte una manzana en pelota a menos que haya sido una propuesta del adulto: muy al contrario, lo que persigue es comérsela. Convertir la comida en juguete es un invento de la sociedad de la opulencia y del despilfarro. De hecho, cuando los pequeños incorporan comida de verdad en sus juegos simbólicos, es para comerla. Recuerdo aquí el caso de unos niños y niñas del aula que preparaban comida con pedacitos de pan que a hurtadillas recogían del tentempié de la mañana, simulando que eran macarrones, acababan engulléndolas en esa cocina ficticia que habían ideado.

274

En el futuro con el que soñamos, tirar comida sería declarado ilegal. Podemos comenzar en las aulas, convenciéndonos de que es injusto tirar los alimentos, por los males que este tipo de comportamiento trae. Trabajar para convertir las escuelas en residuo cero tendría que ser el camino, y podemos comenzar actuando sobre todo lo relacionado con la comida.

4. PARA FINALIZAR

Los niños que viven o han vivido penurias, estrecheces y falta de recursos para cubrir necesidades básicas como la alimentación, tienen experiencias muy valiosas que merecen ser contadas. Es por ello que la escuela debería de estar en disposición de hacerlo, generando proyectos al respecto, pues a dichos niños les serviría para analizar y discutir sus experiencias, y a los otros, para apaciguar sus miedos y angustias provenientes de una crisis económica que amenaza, si no con dejarlos en la indigencia, como mínimo

con ubicarlos en la marginalidad del consumo. El trabajo en las escuelas tendría que desarrollarse con la intención de conseguir una visión de la pobreza bajo el prisma de la posibilidad. Deberíamos preguntarnos siempre qué ofrece la presencia de una infancia con dificultades económicas en las aulas, y no qué quita.

Ello significa navegar contracorriente, sorteando los prejuicios y estereotipos sobre este tema, muchos de ellos fraguados en esas investigaciones que no han hecho otra cosa que derribar la escuela pública y a los pobres en ella, al buscar más las calamidades que les acompañan que las posibilidades en ciernes y las cosas de que son capaces. Es necesario no solo creer en lo que puede aportar a la vida escolar la infancia pobre y/o que vive con estrecheces económicas; hace falta también que esta infancia crea en sí misma. Para ello, necesitamos deshacernos de esas prácticas de acoso y derribo que emergen en la docencia relacionando la pobreza con la maldad (SÁNCHEZ BLANCO, 2009) de manera que se elimina todo tipo de responsabilidad docente con relación a los comportamientos escolares de estos niños. Finalmente, denunciamos, sin lugar a dudas, a la escuela que ofrece a los niños en exclusividad y sin crítica alguna esos modelos de juegos y experiencias anclados en una sociedad jerarquizada, excluyente, que los hace esclavos del consumo y del despilfarro, que convierte el crecimiento, como diría Latouche (2011), en una especie de fetiche que representa una perversión porque en realidad es inconcebible que en un mundo finito pueda haber un crecimiento infinito.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, L. E. (2005). *La era del consumo*. Madrid: Siglo XXI.
- BARBER, B. R. (2009). *Consumido: Como o mercado corrompe crianças, infantiliza adultos e engole cidadãos*. Río de Janeiro: Record.
- BAUMAN, Z. (2007). *Vida de consumo*. Madrid: FCE.
- CORTINA, A. (2002). *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus.
- y PEREIRA, G. (eds.) (2009). *Pobreza y libertad. Erradicar la pobreza desde el enfoque de Amartya Sen*. Madrid: Tecnos.
- FAO (2012). «El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo 2012». Disponible en: www.fao.org/docrep/017/i3027s/i3027s00.htm, [consulta, junio de 2013].
- FELBER, C. (2012). *La economía del bien común*. Barcelona: Deusto.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- (2005). *Pedagogía de la tolerancia*. Organización y notas de Ana María Araujo Freire. México: FCE/CREFAL.
- GENTILI, Pablo (2009). «Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 49, pp. 19-57.
- KKLEIN, N. (1999). *El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós.
- LACLAU, E. (2008). *Debates y combates. Por un nuevo horizonte de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LATOUCHE, S. (2011). *La hora del decrecimiento*. Barcelona: Octaedro.
- LIPOVETSKY, G. y JUVIN, H. (2010). *El Occidente globalizado. Un debate sobre la cultura planetaria*. Barcelona: Anagrama.
- MATURANA, H. (1997). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- MCLAREN, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Londres: Routledge.
- y FARAHMANDPUR, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Madrid: Popular.
- MCLAREN, P. y KINCHELOE, J. L. (eds.) (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- MEJÍA, M. R. (2011). «Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI. Planeta Paz, Programa Ondas, Expedición Pedagógica Nacional». *Revista Ciencia Política*, n.º 11, enero-junio, pp. 128-156.
- MORIN, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Madrid: Paidós Estado y Sociedad.
- NUSSBAUM, M. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: University Press.
- PATEL, R. (2008). *Obesos y famélicos. El impacto de la globalización en el sistema alimentario mundial*. Barcelona: Los libros del lince.
- PERALTA ESPINOSA (2008). «El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 47, mayo-agosto, pp. 33-47.
- PERALTA, V. y HERNÁNDEZ, L. (coords.) (2012). *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. Madrid: OEI. Disponible en: www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf [consulta, junio de 2013].
- POLANYI, K. (1989). *La gran transformación*. Madrid: La Piqueta.
- POULAIN, J. P. (2002). *Sociologies de l'alimentation*. París: Presses Universitaires de France.
- (2008). «Educación Infantil y la lucha por la igualdad. Siglo XXI». *Revista de Educación*, n.º 10, pp. 31-48.
- (2009a). *Peleas y daños físicos en la educación infantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2009b). «En contra del fracaso escolar. Nuevos discursos, nuevos retos para la educación infantil». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 51, pp. 33-66.
- *Infancia nómada*. Buenos Aires: Miño y Dávila (en prensa).

- SCHOR, J. (2004). *Nacidos para comprar*. Barcelona: Paidós.
- SCHOSTAK, J. y SCHOSTAK, J. (2010). *Researching Violence, Democracy and the Rights*. Londres: Routledge.
- SCHUSTER, F. y NEGRI, T. (2012). Exposición en el ciclo Debates y combates. 4 de noviembre. Secretaría de Cultura de la Nación. Buenos Aires. Video disponible en: www.youtube.com/watch?v=yMDTqK-f-uw, [consulta, junio de 2013].
- STUART, T. (2009). *Despilfarro. El escándalo global de la comida*. Barcelona: Alianza Editorial.
- TONUCCI, F (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Revista Investigación en la Escuela*, n.º 68, pp. 11-24.

RECURSOS WEB

- FUNDACIÓN BERNARD VAN LEER: www.bernardvanleer.org/Spanish/Home.html, [consulta: junio de 2013].
- KARNATAKA STATE FARMERS' ASSOCIATION (KRRS): <http://home.iae.nl/users/lightnet/world/indianfarmer.htm> (en inglés), [consulta: marzo de 2013].
- VÍA CAMPESINA: www.viacampesina.org/es/, [consulta: junio de 2013].

