XVII CONBRACE
IV CONICE 2011
11 A 16 SET | PORTO ALEGRE
CIÊNCIA & COMPROMISSO SOCIAL
IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

¿EDUCAR O INSTRUIR AL CUERPO EN LA ESCUELA? LA CREATIVIDAD DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD CORPORAL

Dra. Mariel A. Ruiz

RESUMEN

La investigación narrativa planteada para el estudio de las corporeidades infantiles en contextos escolares de educación primaria en la ciudad de Barcelona mostró cómo la escuela continúa inscribiéndose en el cuerpo infantil a partir de la creación de mecanismos, estrategias y dispositivos pedagógicos que insisten en educar, entendido este fin como la transformación de un sujeto en 'otro'. El análisis revela actos creativos de los docentes para la transmisión efectiva de los saberes socialmente válidos y de formas de organización que insisten progresivamente en la apropiación de ideas, disposiciones y modos de conducta que la sociedad adulta requiere (Döring y Fensterseifer, 2009). Estas cuestiones perpetúan un contrato fundacional a-histórico 'tensionado por la constante lucha dialéctica entre reproducción y cambio' (Sacristán y Gómez, 2000, p.22) ante la presencia de capacidades diferenciales que los sujetos de la acción construyen en los intersticios de los rituales escolares, en la fisura de los tiempos y/o en los márgenes de sus prácticas. Así, el conjunto escolar perpetúa relaciones de dominación, violencia, opresión, exclusión y/o sumisión, dado que no incluye las comprensiones, lógicas y construcciones sociales de los sujetos que la habitan.

Palabras clave: *escuela – educación física – corporeidad – procesos de agencia.*

EDUCAR OU INSTRUIR O CORPO NA ESCOLA? A CRIATIVIDADE DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CORPORAL

RESUMO

A pesquisa narrativa concebida para o estudo das corporeidades infantis em contextos escolares da educação primária na cidade de Barcelona, Espanha, mostrou como a escola continua inscrevendo-se no corpo infantil a partir da criação de mecanismos, estratégias e dispositivos pedagógicos que insistem em educar, entendido este fim como a transformação de um sujeito em "outro". A análise revela atos criativos dos docentes para a transmissão efetiva dos saberes socialmente válidos, e de formas, sistemas e modos de organização que insistem progressivamente na apropriação de idéias, disposições e modo de conduta que a sociedade adulta requer Döring e Fensterseifer, 2009). Questões que perpetuam um contrato fundacional a-histórico (Döring e Fensterseifer, 2009), 'tensionado pela constante luta dialética entre reprodução e mudança' (Sacristán e Gómez, 2000, p.22) frente à capacidade diferente que os sujeitos constroem nos interstícios dos rituais escolar, no rompimento dos tempos e/ou a margem de suas práticas. Perpetuando no ambiente escolar relações de dominação, violência, opressão, exclusão, e/ou submissão, posto que ignoram as compreensões, lógicas e construções sociais que a habitam.

XVII CONBRACE
IV CONICE 2011
11 A 16 SET | PORTO ALEGRE
CIÊNCIA & COMPROMISSO SOCIAL
IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

Palavras chaves: *escola – educação física – corporeidade- proceso de agência*

SHOULD THE BODY BE INSTRUCTED OR EDUCATED AT SCHOOL?
TEACHER CREATIVITY IN CORPORAL IDENTITY CONSTRUCTION

ABSTRACT

The narrative research informing this study on the subject of child corporeity in the context of an elementary school in the city of Barcelona shows how schools still inscribe children's bodies through pedagogical mechanisms, strategies and devices intended to educate them. 'Education' is widely understood as a transformation turning a subject into an 'other'. Our analysis reveals that teachers act with creativity in order to transmit socially approved knowledge in an effective manner, relying on systems and modes of organization that gradually insist on inculcating children with ideas, attitudes and behaviors demanded by adult society (Döring & Fensterseifer, 2009). As a result, this a-historical foundational contract is perpetuated, while at the same time it is 'beset by the ongoing dialectic struggle between reproduction and change' (Sacristán & Gómez, 2000:22), in the presence of diverse capabilities that the subjects of action manage to build between the gaps of school rituals, the cracks of schedules and/or the margins of their practices. Relationships of violence, oppression, exclusion and compliance are endured by the whole school, because the diversity of understandings, logics and social constructions belonging to the subjects that inhabit its spaces is ignored.

Keywords: *school – physical education – corporeity – agency proc*

El sentido del estudio.

El estudio se plantea en un centro de educación primaria céntrico de la ciudad de Barcelona durante el año 2005. Dicho centro caracterizado por un 98% de población inmigrante, principalmente representado por originarios de países centroamericanos, es una muestra del contexto socio-cultural que envolvió la investigación centrada en la comprensión de la construcción de las identidades corporales infantiles en el contexto actual europeo. En este sentido, el recorte de mi relato se centra en aquello que los docentes especialistas en educación física dicen y hacen intentando acomodar la diversidad al nuevo contexto educativo. El estudio ha sido pensado desde un posicionamiento metodológico construccionista (Guba & Lincoln, 1994) que entiende al conocimiento como resultado de la construcción de los significados compartidos por los sujetos de un contexto particular en un tiempo determinado. Los aportes de la etnografía (Denzin, 1997) han hecho posible hacer visible lo oculto de lo evidente de la cultura escolar abordada, que aunque conocida por mí, hoy extraña. El análisis permite contar 'historias' a partir 'escenas significativas', síntesis de la recolección de evidencias reunidas en el centro investigado en donde se

XVII CONBRACE
IV CONICE 2011
11 A 16 SET | PORTO ALEGRE
CIÊNCIA & COMPROMISSO SOCIAL
IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

anudan cuestiones de etnicidad, sexualidad, diversidad, autoridad y otros que permiten mostrar los rasgos principales de los modos de producción de las corporeidades del centro.

Entre otros hallazgos, el análisis muestra la diversidad de instrumentos que la escuela y los docentes especialistas en educación física implementan para alcanzar las metas educativas. Poniendo en juego su 'creatividad docente' a partir de las interpretaciones posibles de realizar de los discursos educativos, los propios y los de los sujetos infantiles, que implementan en la práctica usando estrategias y dispositivos pedagógicos en función de los sujetos-cuerpo que habitan los tiempos y espacios escolares.

En esa trama de orientaciones intencionales y lo que acontece, se trazan nuevas rutas, se reducen las posibilidades y se contemplan las decepciones. Ante ello, el espíritu educativo no se olvida de lo que le da sentido: el encuentro con otro que espera ser recibido, acogido y reinventado, a pesar de las incomprensiones, las resistencias y las contradicciones de la propia reconstrucción subjetiva.

La siguiente nota muestra las estrategias adoptadas por el centro para enfrentar un contexto diverso y complejo y, ante todo, desconocido:

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

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

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

Disponível em: http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/index
ISSN 2175-5930

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

La creatividad docente

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

La tarea de enseñar va más allá de la transmisión de conocimientos, aunque sus discursos y prácticas insistan en ello. El acontecer escolar fue mostrando que la instrucción es tan sólo una parte de las actividades.

Las tutoras comparten el interés y la responsabilidad por la educación de la infancia de la escuela. Desarrollan estrategias recurriendo a instrumentos personales y poniendo en el centro al sujeto pedagógico de la modernidad, un sujeto cuya historia, representaciones y concepciones se distancian del sujeto real de sus prácticas escolares en la clase de educación física.

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

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

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

Sin embargo, en este aspecto estriba la distancia entre las especialistas de la educación física, Sara e Inés[1]: los supuestos epistemológicos de la educación física que sostienen sus prácticas pedagógicas son antagónicos, o al menos muy diferentes.

Para Sara, la pedagogía de la educación física en la escuela supone la construcción de un sujeto infantil con habilidades motrices y corporales que le proporcionen competencia deportiva. Esto puede apreciarse en la organización de las clases y los contenidos de la enseñanza presentados en sus clases de educación física en donde el predominio es el deporte.

Esto no sólo conduce a la selección de sujetos según su performance motriz y corporal, sino a la organización de las clases en función de los sujetos que cumplen este criterio. De esta manera, las sesiones suponen territorios de encarnación de las diferencias en términos de exclusión, es decir, en términos de opuestos contradictorios que el modelo hegemónico acepta o rechaza, más que de diversidades corporales y motrices diferenciadas por experiencias de vida que se puedan integrar en un proyecto común.

El acto pedagógico está sustentado en un pensamiento de la realidad social y cultural que no es el de los sujetos infantiles, cuyos saberes 'hechos carne' se relegan en la clase a un lugar subsidiario o menos importante. La cuestión acarrea un verdadero proceso de constitución de corporeidades diferenciadas, cargadas de significaciones sociales y culturales, regidas por dictámenes de poder externo, e impuestas, o mejor dicho legitimadas, en la clase por la tutora.

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

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

Los supuestos epistemológicos de la educación física en la escuela que orientan estas prácticas se sostienen en saberes corporales valiosos, resultantes del cruce de prácticas de los sujetos, lo que permite ampliar sus posibilidades motrices y corporales a partir de construir nuevos saberes corporales más allá de cualquier contexto.

En este sentido, Inés se atreve a inventar una concepción de la educación física donde pueda desprenderse de las posiciones legitimadas del pasado que hoy contradicen al presente. Sin contar con trazos seguros,

[1] Los nombres son ficticios para salvaguardar las identidades de los informantes claves de la investigación, y corresponden a las especialistas de educación física de la escuela investigada.

resultados esperables o comprobables, añora una nueva educación física como un sueño que demanda "*el esfuerzo fantástico de crearlo*" (como sostienen Corrales, Ferrari, Gómez y Renzy, 2010:31).

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

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

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

Dispositivos pedagógicos en las clases de educación física

En las sesiones de educación física escolar se ponen en funcionamiento dispositivos[2] pedagógicos que contribuyen a la producción de corporeidades legitimadas social y culturalmente desde los discursos y las prácticas dominantes de la educación física más tradicional. Estas prácticas están en concordancia con otros discursos de la educación, en general, y encuentran una forma de expresión en la escuela, dada que dichas prácticas son recibidas, aceptadas y hasta legitimada desde otros dispositivos escolares.

Dichos dispositivos pedagógicos corporales[3] prescriben "*la comunicación y el acceso al conocimiento, el ejercicio del pensamiento, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones y relaciones*

[2] Con respecto a la educación física es posible pensar que sus discursos pedagógicos se subordinan a dos tendencias: "*Por un lado el discurso médico, que define una determinada base biológica en términos de dotación física (contextura corporal, fuerza, altura, peso) y en términos de distinción de sexos (hombre y mujer) lo que condiciona el ejercicio físico. Y por otro el discurso deportivo profesional, que se constituye como el parámetro desde el cual se mide el aprendizaje de la educación física escolar. En este sentido la pedagogía de la educación física deportiva pretende preparar a los alumnos para un tipo y grado de competencia deportiva establecido por el discurso deportivo de alto rendimiento y, para ello, se parte del sustrato biológico que define el discurso médico*" (Beer, 2008:165).

[3] Voy a echar mano del término 'dispositivo', que suele designar al artificio usado para producir algo, para hablar de aquello que produce un tipo de sujeto corporal o bien a una corporeidad entendida como social y culturalmente legitimada desde los discursos y las prácticas de la educación física escolar. Las prácticas y discursos funcionan a modo de dispositivos pedagógicos

XVII CONBRACE
IV CONICE 2011
11 A 16 SET | PORTO ALEGRE
CIÊNCIA & COMPROMISSO SOCIAL
IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

sociales de los sujetos en la escuela" (Díaz, 1999 citado por Valera Villegas, 2001:29), al tiempo que facilitan procesos de individualización corporal, es decir, procesos en los que los sujetos describen una posición dentro de un campo de subjetividad o de un campo fenomenológico producido por una máquina subjetivante específica (Grossberg, 1996). He reconocido tres dispositivos los cuales presento a continuación.

Dispositivo pedagógico 1: *la negación de la singularidad*

Las singularidades que se expresan en las clases de educación física dentro de la escuela suelen ser un problema de puja de poder entre docentes y alumnos. La escena siguiente, en la que se aborda la salida organizada por los monitores de la Federación de Tenis, presenta una situación particular que, lejos de una alteración a la propuesta de los monitores y los tutores, trajo aparejada una expresión particular de cómo las lógicas escolares y de la educación física son superadas por los sujetos infantiles, que muestran en sus singularidades verdaderas posibilidades de agencia:

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

Los docentes reconocen que estas propuestas aportan las ventajas del encuentro, la socialización, la oportunidad para los chicos de conocer otras realidades y aprender de los demás. Pero este tipo de justificaciones funcionan desde la lógica de la carencia: conciben al niño o la niña como un sujeto incompleto al que la cultura escolar y, en este caso, la cultura de la especialidad de la educación física debe completar, ofreciéndole oportunidades de experiencias que le permitan constituirse en un sujeto social y culturalmente determinado.

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

---

en la transmisión de una tradición socio-cultural que opera en la construcción y regulación del sujeto infantil. Como sostiene Díaz (1999), "*en el campo pedagógico suelen distinguirse dos dimensiones, una instruccional y otra regulativa: la primera se constituye a partir de un sistema de mensajes currículum, didáctica y evaluación. La segunda o dimensión regulativa se erige con base en las relaciones sociales generadas por el control escolar (control y delimitación de espacios –aulas, laboratorios, canchas deportivas– y tiempos –horarios, calendarios, cronogramas–), la infraestructura escolar y el marco institucional y normativo que enmarca la reproducción de la cultura escolar*" (Citado por Valera Villegas, 2001:29).

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

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

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

Todo dispositivo basado en el supuesto pedagógico de que el sujeto del aprendizaje está incompleto y carente se convierte en la tarea de completarlo, es decir, de confundir lo singular del otro con lo propio, o mejor dicho, de transformarlo en lo más próximo a lo universal.

De esta manera la escuela se aleja de la singularidad concebida como un "*proyecto de construcción de una forma de conocimiento que respete al otro sin absorberlo en lo mismo*" (Grossberg, 1996:175); se rechaza "*lo diferente*" (Grossberg, 1996, citando a Young, 1990:235). El niño que se retira del juego, no sin antes tener una charla poco convincente con el monitor de tenis y la docente, representa la singularidad que expresa modos de existir más allá de lo universal. Singularidad que revela, mostrando formas de acción, que puede tomar decisiones y por ende asumir sus consecuencias. En este sentido, la negación de la singularidad resulta de negar la presencia de corporeidades que, como prácticas políticas, deciden cómo, cuándo y para qué tomar el poder.

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

Dispositivo pedagógico 2: *El estrecho ojo de lo negativo*

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

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

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

Sara no contempla que el potencial de la educación física puede ser más amplio y provechoso para los sujetos, sino que lo diluye en aspiraciones más bien acotadas. Considera que el origen de los chicos y las chicas que acuden a la escuela determina sus posibilidades:

> "*S:-Para mí los niños más camorreros o peleadores son los ecuatorianos, no sé por qué. Será porque son los más analfabetos y como en su clase no pueden sobresalir entonces en lo que sí, compiten e intentan ser los primeros en todo.*"
> [Observación de la clase de educación física con 6º curso del 1º de junio de 2005]

Este supuesto opera debilitando el vínculo con estos sujetos y sus posibilidades de aprendizaje, algo que se pone al descubierto tanto en los discursos como en las prácticas educativas cuando, por ejemplo, la docente no responde o no incita a los chicos a participar desde sus diferencias.

Ser 'analfabeto', que en este caso significa no haber transitado por la escolaridad, es aquí un rasgo negativo. Sara lo capta, pero deduce que el analfabetismo produce violencia y encuentra su desahogo en lo corporal. No concibe que un sujeto infantil en esta situación pueda tener algún potencial.

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

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

Ver las diferencias como negativas (en lugar de verlas como expresiones de existencia a partir de otras concepciones y modos de experiencia) pierde de vista que las diferencias son el producto de algo más íntimo de los sujetos: las *relaciones* que entablan consigo mismos y con el medio.

Se trata de relaciones que han sido y son "*objeto de toda una serie de esquemas más o menos racionalizados, que procuran moldear nuestros modos de entender y llevar a la práctica nuestra*

XVII CONBRACE
IV CONICE 2011
11 A 16 SET | PORTO ALEGRE
CIÊNCIA & COMPROMISSO SOCIAL
IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

existencia como seres humanos en nombre de ciertos objetivos: virilidad, feminidad, honor, modestia, propiedad (…) *la lista es tan diversa y heterogénea como interminable*" (Rose, 1996:217-218) y tan diversa y diversificada como las comunidades existentes.

A ese estrecho ojo de Sara, al que se le escapan mecanismos de producción de corporeidades diversas, también se le escapa el problema de las prácticas cuando se convierten en una problemática para los otros, o para el yo, donde los textos y programas mundanos procuran hacer inteligibles y, al mismo tiempo, inmanejables esos problemas (Rose, 1996).

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

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

> "*Creo que es un error de la escuela abordar los contenidos tradicionalmente. Es decir, perdiendo de vista el contexto actual. Se trate de la calle o de las tecnologías, es lo mismo; son cuestiones que median en la relación, la posibilidad de optar, cambiar y probar está en estas cuestiones, está en sus vidas. Es un error ir por el camino de una sola respuesta posible. La pedagogía memorística, "dura", "lineal" no se acomoda a las demandas de la actualidad.*
> *La organización de la clase y la organización de la enseñanza en la clase de Educación Física reproducen la organización de la escuela. En primera instancia, producen un dispositivo de dependencia y control de los cuerpos y del movimiento de los niños bajo la propuesta única de la docente en defensa, a su vez, de una única respuesta.*
> *Además creo que ello reduce las posibilidades de los niños y las niñas a procesos de síntesis, de ajustes, de acotamiento, más que de descubrimiento, de indagación, de exploración lo que permite enriquecer al sujeto que luego deberá optar, decidir, crear, ajustarse a las diferentes oportunidades de la vida en la que se encuentre.*
> *Por último, el control de lo corporal de forma heterónoma, llama a responder al deseo externo, más que interno, desconociéndose uno mismo. El desconocimiento da lugar al tratamiento de los cuerpos como cosas y no como vivencias (como afectividad, sentimiento, voluntad, etc.); en definitiva va en contra del principio que el currículo y el discurso educativo oficial depositan en los centros y en cada uno de los maestros que pretenden educar a los niños y las niñas de 'forma integral'. Las tecnologías escolares no modifican esta cuestión*" [Reflexiones realizadas en la plaza Guinardó, hogar de mis pensamientos sobre la tesis, mayo de 2005]

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

traicionen a las intenciones o finalidades de una educación física escolar? ¿Qué elementos son necesarios pensar en la conformación de corporeidades que fracturen las corporeidades hegemónicas dominantes?"

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

En resumen: cuando los docentes no entienden las estrategias de aprendizaje que los niños y las niñas despliegan, entonces implementan dispositivos para controlar de alguna manera esos elementos que operan en la construcción de las corporeidades de los sujetos infantiles presentes durante la enseñanza. Produciendo de algún modo dispositivos que insisten en la perpetuación de identidades corporales que respondan a los discursos hegemónicos dominantes.

Referencias bibliográficas:

- BEER, D. (2008) Visiones y discursos en la educación física en la escuela. En Cuerpos y sexualidades en la escuela. Morgade, G. y Alonso, G. Buenos Aires. Paidós.
- CORRALES, N; FERRARI, S,; GÓMEZ, J.; RENZI, G.; (2010) La formación docente en educación física. Buenos Aires: Novedades Educativas
- DÖRING MARTINS, F. & FENSTERSEIFER, P. B. (2009, enero) Educação Física Escolar como componente curricular: intenções e impasses. En: *Revista Digital*, Año 13, N° 128, Buenos Aires (Consultada en febrero de 2010).
- DENZIN, N. K. (1986) Ethnographic poetics and narratives of the self. En *Interpretative Ethnography*, 207-208. Londres: Sage.
- ----------, (1997) *Etnografía de la Interpretación: Prácticas Etnográficas para el Siglo 21*. Newbury Park, CA: Sage.
- GROSSBERG, L. (1996). Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso? En: Hall, S. & Du Gay, P. (eds.) *Cuestiones de identidad cultural*, 148-180. Buenos Aires: Amorrortu.
- LINCOLN, Y. S., & GUBA, E. G. (1985 [1994]) *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications. Inc
- ROSE, N. (1996) **Identidad, genealogía, historia. En:** Hall, S. & Du Gay, P. (1996) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SACRISTÁN, J Y PÉREZ GÓMEZ A. I. (2000) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.
- VALERA VILLEGAS, G. (2001, abril-junio) Escuela, alteridad y experiencia de sí: la producción pedagógica del sujeto. En: *Educere*, año/vol. 5, nº 13, 35-29. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35601306.

XVII CONBRACE
IV CONICE 2011
11 A 16 SET | PORTO ALEGRE
CIÊNCIA & COMPROMISSO SOCIAL
IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

Mariel A Ruiz
Universidad Nacional de Lujan
Dirección particular: Lascano 6514 CABA
1408 Bs As
Argentina
Tel particular: 0054 11 4 644 4999
E-mail: rumar98@yahoo.com

Recurso tecnológico necessário para Comunicação Oral: cañón y computadora para exponer diapositivas