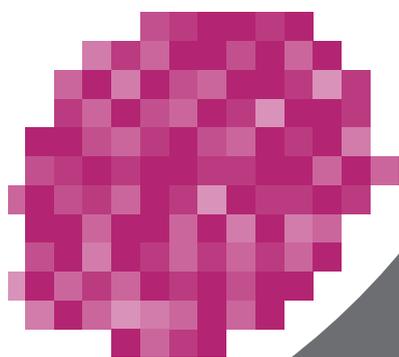


*Humanidades
digitales
y abiertas*



VII de Investigación y VI de Extensión

Jornadas 2017

Profesor Washington Benavídez

V Encuentro de Egresados y Estudiantes de Posgrado

Grupo de Trabajo 51

Estudios sobre la educación del cuerpo

JUEGO, CUERPO Y EDUCACIÓN: EL «LUGAR» DEL CUERPO EN EL JUEGO ESCOLAR

CECILIA TALADRIZ, JORGE ALDAO, M. JULIETA DÍAZ¹

Como parte del proyecto de investigación «El juego de la Educación Física: sus sentidos en la perspectiva de los jugadores», desarrollado durante los años, 2012-2013² hemos realizado, como trabajo de campo, grupos de discusión y entrevistas a niños-alumnos de escuelas primarias y jardines de infantes de la ciudad de La Plata, a fin de recuperar los relatos de los actores que atañen a la búsqueda de los sentidos que los alumnos otorgan a las prácticas de juego en la escuela. La narración de las experiencias y prácticas de los alumnos nos permitió acercarnos a los sentidos y supuestos que los mismos construyen respecto a los usos, sentidos y espacios del juego escolar, constituyendo una fuente válida de información sobre aquello que efectivamente se hace, se siente y se piensa del juego en la escuela y una vía para la comprensión de lo que les sucede a esos actores escolares cuando lo hacen.

A partir de la recuperación de la voz de los niños en el trabajo de campo realizado, nos hemos encontrado que el lugar del juego en el ámbito escolar queda circunscripto a los espacios de clase de Educación Física, a los recreos y a las clases de Teatro.

En un primer análisis encontramos que el común denominador para habilitar los espacios de juego está dado por el permiso institucional a poner en juego al cuerpo. Los relatos de los niños refieren a que cuando se instala un clima de juego, este está en consonancia con una activa participación de la práctica corporal. La práctica lúdica parecería necesitar de un compromiso ineludible del cuerpo y el espacio para poder desarrollarse, a partir del permiso y la predisposición del espacio institucional que otorgue la *visa* para que este se desenvuelva. El espacio solo, no puede garantizar el juego, se hace necesaria la *venia* de la escuela para que el juego crezca como derecho y patrimonio en ese ámbito escolar y que ese mismo espacio permita que el cuerpo entre en juego.

1 Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP - CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata – Argentina. Mail: cecitala@yahoo.com.ar

2 Cabe aclarar que el proyecto mencionado analiza el juego desde la perspectiva de los jugadores, intentando rescatar los sentidos y experiencias que se construyen y que constituyen las prácticas de juego de la educación física escolar. Enseñada, 3 a 5 de diciembre de 2014 ISSN 2250-8465 – web: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar>

Pensar el juego como derecho, abrió el juego a tres categorías de análisis³: naturalización, mediación y garantización.

Estas categorías no son posibles de situar en un único momento temporal, es decir, una no es continuación ni principio de la otra, sino que se van conformando espiraladamente según las relaciones de poder y de saber enmarcadas en un tiempo lógico.⁴ Vistas así, estas categorías son partes de un proceso de conformación del objeto: *derecho al juego y al jugar*, que recalcan en un posicionamiento epistémico que sostiene a la idea de derecho en donde aquel cobra sentido.

Naturalización

Lo que aquí se propone a partir de la construcción de esta categoría es poner en tensión el derecho al juego y al jugar como necesidad vital. Muchos son los autores, fundaciones y organizaciones que remiten a esta enunciación.

El derecho a jugar fue reconocido por primera vez el 20 de noviembre de 1959, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración de los Derechos del Niño. Treinta años más tarde se aprobó la Convención de los Derechos del Niño, que recoge el derecho al juego en el artículo 31 estableciendo: «el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes» (C.D.N, 1990: 30).

Pensar al juego como derecho, implica de alguna manera, pensarlo como necesidad biológica que supone un retorno a lo natural. Al analizar las diferentes teorías que interpretan el derecho — en este caso en relación al juego — lo plantean solo como necesidad y vitalidad: «afirman que jugar es necesario y vital para lograr un equilibrio en su proceso de desarrollo» (UNESCO, 2007). A su vez, se establece que «jugar es tan vital para los niños y niñas como comer o respirar. Además de felicidad y diversión, al hacerlo se desarrollan capacidades físicas, emocionales, cognitivas y sociales» (Fundación Arcor, s/d).

La influencia de ciertos enunciados vertidos desde la psicología, también con sentidos vitalistas-biologicistas, han instalado en la lógica que hace funcionar las prácticas que refieren al juego y al jugar del niño, una racionalidad que ha establecido un modo de pensarlos, de decirlos, de hacerlos, en fin, de practicarlos.

MEDIACIÓN

Esta segunda categoría se caracteriza por indagar, por un lado, al juego como recurso, como medio a enseñar y por otro, al juego como saber a enseñar de la educación física. No es novedoso pensar el juego en el nivel inicial como un concepto

3 Estas categorías fueron planteadas en la Tesis de Maestría —en proceso— de Díaz, M. Julieta, denominada «El derecho en juego. Análisis genealógico del derecho al juego y al jugar».

4 En términos lacanianos, el tiempo lógico es aquel que carece de propiedades lineales (Cf. Lacan, 1964).

que atraviesa transversalmente la enseñanza de todas las áreas. Específicamente en el área Educación Física, el juego se presenta como un elemento imprescindible en la enseñanza de la misma. Por ejemplo, el Diseño Curricular de Educación Física de la provincia de Buenos Aires (2008: 230, las cursivas son nuestras), plantea que «la modalidad en que se llevan a cabo las prácticas de la educación física deben ser *esencialmente lúdicas*».

Dentro del período escolar del nivel inicial comprendido entre los 3 y 5 años, es un espacio que —en primera instancia— se caracteriza por ser un ambiente socializador en donde los niños dejan de estar permanentemente con su familia, a pasar a jugar y a compartir su tiempo con otros niños de su misma edad. Es en este momento en donde el juego con él y los otros parece tomar un lugar preponderante.

Como se advierte nadie nace sabiendo jugar, de allí que los juegos puedan pensarse como «tradiciones públicas» (Stenhouse, 1991), es decir como parte del «capital intelectual, emocional y técnico con que cuenta la sociedad» (idem) y que la cultura debe transmitir. Sin embargo, este se utiliza — en el sentido literal de la palabra — solo como un medio para aprender otros contenidos. Se usa al juego como herramienta para aprender habilidades y capacidades motoras, y no para simplemente aprender a jugar. Es responsabilidad de los maestros especializados en el tema enseñarles a jugar y, de esta manera experimentar diversas formas y modos de jugar un juego, en especial de un modo lúdico. Esto «implica participar de una actividad con forma de juego y entendida estrictamente como tal. Es decir, una actividad protegida, de riesgo ilusorio, aceptada con el deseo de ir al encuentro de distintos momentos emocionantes, en un contexto diferente signado por lo ficticio y con un sesgo autotélico» (Pavía, 2006: 71).

Pensar el derecho al juego dentro del ámbito escolar, permite analizarlo como un proceso de racionalización que va estableciendo determinados modos de subjetivación, comprendido por un sistema complejo de elementos que articula el cuerpo y el currículum. En definitiva, esta maniobra con el derecho al juego y al jugar dentro del ámbito escolar pretende «mostrar el cuerpo totalmente impregnado de historia, y la historia impregnando al cuerpo» (Foucault, 2004: 32).

A partir de este haz de relaciones que se conforman en torno al derecho al juego y al jugar, se busca analizar cómo se ejerce ese derecho a jugar en el currículum, precisamente en el nivel inicial de la Provincia de Buenos Aires. Aquí, el currículum, es entendido como un documento, en tanto práctica social, histórica y política donde se visibiliza, de alguna manera, la ley que lo garantiza.

GARANTIZACIÓN

En esta última categoría de análisis, se establece la garantía del derecho a jugar en general y en la institución escuela en particular. Analizar el derecho al juego y al jugar desde el ámbito escolar nos permite visibilizar desde un acto político, histórico

y socio-cultural la garantía verdadera o no a ese derecho. Degano (2006: 154) plantea que «el derecho a ser niño es el derecho fundamental, es el derecho que trata de aprehender los derechos jurídicos, aunque esto no significa que los mismos estén garantizados». A partir de esto, surgen ciertos dispositivos para poder garantizar el derecho al juego y al jugar: el diseño curricular como ley que gobierna, el tiempo y los materiales destinados al momento del juego y un *Otro* que sepa jugar.

En referencia al primero de los dispositivos mencionados, dentro del Diseño Curriculares de la provincia de Bs. As (2008: 34), se plantea que «el juego es patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienable, por lo tanto, resulta importante garantizarlo como un derecho de los niños, posibilitando su despliegue a partir de variadas situaciones». Desde esta mirada, el documento piensa a los niños/as como sujetos de derecho. Derecho a que tengan acceso a una cultura corporal de diversos y variados movimientos a través de la realización de prácticas corporales.

Los últimos dos dispositivos presentados refieren a una propuesta de Víctor Pavía (2009: 4) que plantea, como primera instancia, que el derecho al juego es, derecho a espacios, tiempos y juguetes para jugar. Así mismo, en segundo lugar, los chicos y las chicas tienen derecho a aprender a jugar de un modo lúdico. Como corolario agrega que, si tienen derecho a aprender a jugar de un modo lúdico, también tienen derecho a estar cerca de adultos que sepan jugar de ese modo.

Conocer los dispositivos de garantía que se plantearon anteriormente, la ley que nos gobierna por un lado y aquello que nos da derecho el derecho al juego y al jugar por el otro, nos permite analizar y, por ende, enseñar las prácticas del juego y el jugar en la educación física de modo diferente, desplazándolo simplemente del lugar de medio. Por lo tanto, es necesario pensar en espacios y escenarios donde el juego tenga un lugar, ese lugar que también trae consigo un espacio para el cuerpo, el niño, el jugar.

EL ESPACIO DE JUEGO

El espacio dentro del ámbito de la Educación Física como disciplina, ha sido abordado primeramente como dato objetivo, caracterizado por sus dimensiones, sus posibilidades para algunas prácticas y no para otras, como elemento de posible riesgo, como garantía de seguridad condicionando las prácticas pedagógicas.

En el trabajo de campo nos encontramos con muchas referencias respecto al espacio de juego, que dan cuenta de otra mirada del mismo. Los niños destacan la importancia de contar con espacios para poder jugar, expresando: «nos gusta jugar más en el poli, porque hay más espacio», «yo en mi casa no juego porque no tengo lugar» y en ese sentido los niños dan cuenta tal como sostiene Bachelard:⁵ «el espacio habitado trasciende el espacio geométrico», no es un espacio que los niños simplemente ocupan, es un espacio habilitado para manifestarse, crear, imaginar.

5 Citado en Calmels, D. (2011: 9), Espacio habitado. En la vida cotidiana y la práctica profesional.

El espacio que se habita en el juego es un espacio diferente del cotidiano, donde se desarrolla el juego y en el que valen las reglas; «la primera de ellas es sostener una convención que consiste en acordar consigo mismo y con los otros, poner la realidad cotidiana entre paréntesis y construir en su lugar un espacio ilusorio, de ensoñación, en el cual el niño crea, recrea, construye, reconstruye, ordena, combina de diferentes formas y maneras su subjetividad» (Fornari, E., 1998: 279). Podemos pensar junto a Chapela (2002) que las fronteras del juego en la escuela suelen ser impermeables y que una vez que el juego se inicia, el espacio lúdico se vuelve un coto cerrado, en el cual la población que ha quedado dentro tiene la condición de haber sido *iniciada* cual ritual sagrado. Los niños tienen infinitas maneras de construir territorios imaginarios, dentro y fuera de los espacios convencionales, pero tal cual nos han dicho los niños en las entrevistas, propiciar el juego es proteger activamente los espacios, que no significa poner la seguridad del espacio como pretexto para prohibir el movimiento y el juego, sino habilitar un espacio seguro donde sea posible jugar.

Grandes pensadores como Einstein⁶ ya destacaban la necesidad de que los niños dispongan de *spielraum* para poder jugar, concepto alemán que significa ancho campo, abundancia de espacio para moverse, campo para experimentar con cosas e ideas sin darse prisa; es decir, no solo abundancia de espacio, sino de tiempo permitido.

EN LA ESCUELA ESTAMOS TODOS

Retomando el trabajo de campo realizado, los niños manifiestan que la escuela como tal, les ofrece el beneficio de poder estar «todos», desde donde se puede vislumbrar e interpretar la necesidad implícita en el juego de compartir con otros. Este «todos», hace referencia a que la escuela habilita un espacio de encuentro, encuentro con otros, que facilita el desarrollo del juego.

En este sentido es preciso dar cuenta de la importancia que esta dimensión social, encontrada en los grupos de discusión, reviste para poder pensar al juego desde un lugar donde no es habitualmente abordado. Las principales ideas sobre el juego infantil han tenido a la psicología como disciplina central y en nuestro caso, la Educación Física basó sus prácticas lúdicas en estos aportes, clasificando los juegos con relación a la edad o nivel de desarrollo de los mismos, expresando un proceso evolutivo unilineal (por ejemplo, de los juegos simbólicos a los reglados), proceso que parece estar determinado por la genética y por una tendencia instintiva hacia el progreso. Las principales teorías sobre el juego de los pasados cien años suponen que él es, primariamente, un instrumento de progreso individual. Así, dan cuenta de ello numerosas investigaciones definiéndolo como excedente de energía, ejercicio preparatorio, recapitulación, catarsis, aprendizaje, asimilación, elaboración, etc. Son pocas las investigaciones que enfocan al juego desde el punto de vista de los comportamientos grupales.

6 Citado en Bettelheim, B. (2010); No hay padres perfectos. Barcelona. Critica.

La significación respecto a cada juego es construida y otorgada socialmente, no pudiendo dar cuenta de esto al basarnos en las teorías psicológicas antes citadas, dado que la mayor parte de ellas comienzan con el juego del niño solitario. En línea con lo anterior, Brougère (2013), dirá que el juego «no es una dinámica interna del sujeto, sino que es una actividad dotada de una significación social precisa que, entre otras cosas, debe ser objeto de un aprendizaje». Sin duda, que advertimos que la perspectiva de la psicología sobre el juego, es interesante pero ha funcionado como dispositivo⁷ y ha sesgado la mirada que la educación física ha tenido para con el juego.⁸

El mensaje educativo siempre es doble: «habla» de algo específico (el juego y las reglas, la habilidad motora en la situación de juego, la negociación, etc.) mientras está «hablando» de otras cosas a la vez (la manera correcta de comportarse, lo que está permitido hacer, entre otros.). El juego transformado en una actividad educativa adquiere un orden propio que es delimitando por un espacio y un tiempo propio del orden escolar, y que supone la aprehensión de algún aspecto de lo real, cuyo acatamiento definirá al sujeto adaptado, serio y normal, como lo expresan Milstein y Mendes (1999: 69). En este sentido el juego contribuye a organizar y regular las percepciones, emociones y sentimientos, como partes de la construcción de la subjetividad de los niños/as. Por lo general es un espacio con problemáticas a resolver, lleno de tensiones, desigualdades, diferencias, exclusiones y donde se hace necesario actuar, exigir, persuadir e intervenir construyendo el significado del juego y del jugar dentro del marco de la escuela, distinguiendo así el «buen jugar» o el «juego verdadero». La escuela por tanto produce una determinada manera o modo de jugar, una manera de ser jugador y la manera de estar en esa situación o juego. Como señalan Bracht (1996) esto refiere a la tendencia de la sustitución de lo lúdico: el jugar, por la actividad, el juego, porque esta, en tanto unidad estructurada que regula las acciones de los jugadores, «formatea» a los alumnos/jugadores desde afuera para de esta manera poder controlarlos.

EL CUERPO DEL JUEGO

Los alumnos entrevistados y los grupos de discusión manifiestan una marcada referencia respecto del compromiso corporal en las actividades de juego, destacando la importancia del despliegue corporal como condición necesaria para la habilitación del juego.

7 Entendemos por dispositivo «la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho» (Castro, 2004: 158).

8 La Psicologización del juego como dispositivo ha formado parte de las conclusiones surgidas del Proyecto de Investigación «El juego en la Educación Física: usos y sentidos en sus prácticas» (2008-2010). Véase en Memoria Académica, FaHCE-UNLP.

En una de las escuelas investigadas en la cual los niños tienen clases de teatro dentro de la carga curricular obligatoria de la escuela, destacaron la importancia y el placer del juego tanto en las clases de educación física como en las clases de teatro y al preguntarles por qué, manifestaron claramente «porque uso el cuerpo». El juego es un productor de corporalidad (Calmels, 2007) y el cuerpo por su parte es entonces, soporte del juego en la medida que permite poner en acto lo que la imaginación genera.

En este sentido, jugar significa poner el cuerpo en escena y la escuela ha tenido para con el cuerpo una historia de olvidos (Vázquez, B; 1989) y rechazos (Denis, 1980). Si la escuela se centra más en los contenidos que en el sujeto, es evidente que el desconocimiento ha llevado a prescindir del cuerpo en los aprendizajes e incluso a reprimirlos como garantía de adquisición de estos, dando lugar a una escuela «descorporalizada»; el «trabajo escolar» encuentra entonces su par antagónico en el juego (Vázquez, B., 1989). Sin embargo, podemos advertir que el trabajo pedagógico con los alumnos implica siempre un trabajo con y en el cuerpo, y que este trabajo es la base y condición de los demás aprendizajes. El cuerpo está presente en la escuela, y su misma omisión delata su presencia. Para Milstein, D. y Mendes, H. (1999: 17):

este tipo de trabajo pedagógico se vuelve visible y posible de explicitar desde una perspectiva conceptual que dé cuenta de la producción social de los sujetos a través de la corporización de las convenciones culturales dominantes y en particular de la producción social del alumno a través de la inscripción de la cultura institucional en el cuerpo del niño, bajo la forma de orden escolar.

Las dificultades entonces para reconocer este tipo de presencia, guarda estrecha relación con la forma en que se comprende el cuerpo, dado que el cuerpo en este sentido no es una categoría central para entender las prácticas sociales en general y las prácticas pedagógicas en particular. El juego no puede escapar del corsé del orden escolar, sin embargo, encuentra sus espacios para escaparse, mezclarse y sorprenderse durante los tiempos escolares. Los niños entrevistados en distintos grupos de discusión y sobre todo en una escuela en la que desarrollan la actividad de teatro, confieren al cuerpo un valor destacado en sus prácticas de juego en las clases de educación física como en sus prácticas de teatro, señalando: «la diferencia de Educación Física y Teatro es como que no hay diferencia, porque en EF podés salir corriendo pero en teatro como no hay lugar, simulás que corrés, en vez de tirar una pelota simulás que tirás una pelota; como que no es una diferencia»; «actuar es como jugar porque si vos decís actuar, vos decís que vos estás actuando, pero nosotros no le mostramos a alguien que estamos actuando, nosotros jugamos que actuamos».

TIEMPOS DE JUEGO

Tanto el espacio, como el cuerpo y los otros fueron definidos como los componentes destacados del juego escolar. Para que el juego ocurra, se necesita poner la realidad

entre paréntesis, que el tiempo sea abierto, en el cual el destino y utilidad de este tiempo no es fijo y se puede usar para los fines que cada quien prefiera. Propiciar el juego en la escuela, significa junto a Chapela (2002), poseer abundantes cantidades de tiempo abierto, dado que la temporalidad del juego es una temporalidad muy distinta a otros procesos. Jugar requiere pausar el tiempo y junto a la pausa dar paso a la expectativa, discontinuar el tiempo. «La continuidad borra los rituales, borra las ceremonias. En los intervalos, las pausas, las ceremonias aparecen los sentidos» (Calmels, 2007). En el caso del juego, los rituales introductorios al juego permiten suspender el tiempo cotidiano y entrar en otra dimensión temporal que propicia el tiempo de lo lúdico, porque

a partir de allí todo se borraba salvo ese acontecer-obra nuestra- a la vez real e imaginaria. Y un acontecer que acontecía a su manera, con otro ritmo; el tiempo era de otro orden. Mientras estábamos dentro del juego el tiempo cambiaba de calidad. Se volvía otro. No solo porque, si construíamos una historia, podían suceder meses y años en el lapso de un minuto sino porque el propio sentimiento del tiempo vivido se transformaba (Montes, 2001: 37).

CONCLUSIONES

Es cierto que la pedagogía ya no desprecia los juegos, pero, las más de las veces, la escuela continúa pidiendo al juego que deje de serlo para admitirlo como contenido. El juego garantiza gracias a sus características, la diversión, la espontaneidad, la imaginación y de esta manera compensa el rigor y la disciplina que supone el trabajo áulico y en muchos casos esto determina que los discursos docentes no refieran a la búsqueda de formas, modos y a una genuina preocupación por enseñar a jugar mejor y sigue predominando una noción instrumental ligada a la enseñanza de contenidos específicos.

Es vasta la bibliografía que da cuenta que los juegos no responden a ninguna finalidad exterior a ellos, no son útiles, en el sentido de que no terminan en productos tangibles. Toda vez que una actividad se vuelve útil, se subordina como medio a un fin, pierde el carácter de juego. Si efectivamente quiere incluirlo, la escuela debe resolverse a aceptar el juego por el juego mismo, sin requerirle que sirva para nada. Esto explica que haya sido el objeto de estudio por excelencia de las ciencias positivistas, de su gran presencia en el currículum, de la cantidad de ficheros de juegos que se han editado, de la falta de un marco teórico que nos guíe sobre una didáctica del jugar, y del predominio en las clases de educación física de los juegos como instrumento para la enseñanza de habilidades motrices sobre los juegos en sí mismos.

Tal como fuimos describiendo en base al análisis del trabajo de campo, tanto el cuerpo, como el espacio, el tiempo y la relación con los otros, actúan como condicionantes que modifican la naturaleza del juego y el jugar dentro del marco escolar; pero

también el haber analizado estos condicionantes nos han dado elementos para poder habilitar experiencias verdaderas de juego en la escuela: «esa capacidad de hacer perder la cabeza» (Huizinga, 2008: 39) y de poder entrar en el territorio imaginario del juego.

A partir de las categorías planteadas sobre el derecho al juego y al jugar, podríamos considerar que, no solo ha sido pensado desde un modelo netamente biologicista que supone un retorno a lo natural, sino que también fundado en cuestiones políticas que remiten al uso y abuso de su ejercicio. Y si el juego es un derecho, debería ser responsabilidad de docentes y adultos quienes garanticen las condiciones para brindar un tiempo y un espacio, que pueda ser habitado por los niños para jugar.

BIBLIOGRAFÍA

- Asamblea General de las Naciones Unidas, (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Naciones Unidas.
- Bettelheim, B. (2010). *No hay padres perfectos*. Barcelona: Critica.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Vélez Sárfeld.
- Brougère, G. (2013). «El niño y la cultura». . Año 2, N°4, Octubre 2013, Buenos Aires. Primera versión recibida el 20 de agosto; versión final aceptada el 20 de setiembre de 2013. Traducción Carolina Duek y Noelia Enriz.
- Calmels, D. (2007). «Analizadores del jugar». *Ciclo de conferencias La educación Inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas*. Avellaneda, 21 de junio de 2007. Buenos Aires.
- Calmels, D. (2011). *Espacio habitado. La vida cotidiana y la práctica profesional*, Rosario: Homo Sapiens.
- Chapela, L. (2002). *El juego en la escuela*. Paidós: México.
- Degano, J. (2006). El derecho a ser niño», Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología de Mercosur «Paradigmas, Métodos y Técnicas», Tomo II, Facultad de Psicología UBA. Buenos Aires.
- Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Buenos Aires: Paidós.
- DGCyE (2007). Diseño Curricular de Educación Física para la Educación Inicial, Resolución 3161/07.
- Fornari, E. N. (1998). «El juego: un enigma a descifrar en Psicoanálisis» APdeBA - Vol. XX - No 2. Disponible en: URL www.apdeba.org/wp-content/uploads. Captura 12/12/2013
- Foucault, M. (1982/1983). *El gobierno de sí y de los otros*: curso en el Collège de France: Fondo de Cultura Económica de Argentina. S.A.
- Huizinga, J. (2008). *Homo ludens*. Alianza Emecé: Buenos Aires.
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Buenos Aires: FCE.
- Pavía, V. (2006). Jugar de un Modo Lúdico, el juego desde la perspectiva del jugador. Buenos Aires: Noveduc.
- Pavía, V. (2009). «Cuerpo, Juego y Cultura», Congreso Pedagógico AMSAFE, Santa Fé. Resumen de la intervención en el Panel «Cuerpo, Juego y Cultura». Congreso Pedagógico 2009. AMSAFE. 80 años en defensa de la educación pública. Santa Fe. Junio, 2009.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata..
- Vázquez Gómez, B. (1989). *La educación Física en la Educación Básica*. Gynnos: Madrid.

EL HACER PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA VIDA EN LA NATURALEZA

PROF. LIMBRICI DAGFAL, MANUEL SEBASTIÁN.¹

PROF. WEIZ, GERMÁN.²

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia se presentan los resultados finales de un Trabajo Final de Licenciatura de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto, que tiene como temática El hacer profesional del docente de Educación Física en la vida en la naturaleza. Este contaba con el objetivo general de Reconocer los saberes que distinguen el hacer profesional de los docentes de Educación Física en las actividades de vida en la naturaleza, en Río Cuarto y la zona.

¿CÓMO LLEGAMOS A LA VIDA EN LA NATURALEZA?

Creemos que trabajar sobre el ejercicio profesional en las actividades de vida en la naturaleza constituye un aporte significativo al campo de la educación física, principalmente en dos sentidos. En primera instancia, dentro del ámbito laboral; la inserción laboral inmediata de los graduados no es tarea fácil, y los principales nichos laborales para esta población de profesionales en su mayoría están precarizados: los gimnasios, los clubes, las escuelas de verano, las colonias de vacaciones, entre otros. La vida en la naturaleza constituye un universo con oportunidades laborales para los profesionales de la educación física, que actualmente se encuentra ocupado por aficionados o técnicos especializados. En segundo término, pero no menos importante, trabajar sobre esta configuración de movimiento cobra importancia por la demanda de quienes desarrollan su actividad laboral en esta área. En investigaciones previas³ se comprobó que demandan nuestra intervención profesional, reconociendo en nuestro

1 Docente del Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

2 Universidad Nacional de Río Cuarto.

3 La investigación titulada «El ejercicio profesional del docente de educación física en actividades de vida en la naturaleza. Nuevas oportunidades y nuevos saberes.» Elaborada en el marco de una beca de investigación otorgada por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto en el año 2012, arrojó, entre otros, el siguiente resultado: «En esta dirección, los entrevistados coinciden en reconocer estas prácticas como ocupación del tiempo libre. Sin embargo, reconocen la necesidad de contar con profesionales dedicados» (Limbrici Dagfal, 2013:5).

recorrido formativo, una serie de conocimientos especializados que son necesarios para este ámbito.

En el año 2009 iniciamos el Profesorado en Educación Física en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). En el transcurso de la carrera de grado cursamos la asignatura cuatrimestral «Vida en la Naturaleza, Medio Ambiente y su práctica», es la única asignatura de todo el plan de estudios que se encuentra relacionada a este tipo de prácticas corporales.

La experiencia de ser parte activa de un muro de escalada en la ciudad de Río Cuarto nos ha demostrado que es necesario «cautivar» a los nuevos practicantes de esta actividad, aquellos que dan sus primeros pasos en el deporte, por ser un «público» que abandona fácilmente si no se los consigue motivar con variadas propuestas y actividades dentro de su práctica. Esto se da principalmente por la práctica en sí misma que, para algunas personas es monótona y se vuelve poco atractiva si no tenemos los conocimientos y las capacidades mínimas para darle una continuidad a la actividad, como así también, a otras personas les presenta un desafío inmediato, y los atrapa al instante. Es por ello que en el año 2014 propusimos realizar la preparación física de los escaladores avanzados que concurrían a este establecimiento y desearan vivenciar actividades nuevas. Durante el año 2015, la propuesta fue dictar cursos de escalada en roca, que tenían como objetivo formar escaladores autónomos que conozcan las maniobras básicas para realizar la actividad de forma segura. Fue pensado para aquellas personas interesadas en continuar con la actividad fuera del muro de escalada: desarrollando el deporte en escenarios naturales.

Otra actividad dentro de la vida en la naturaleza, desarrollada en la zona próxima a Río Cuarto, y que nos encuentra participando dentro de su organización desde el año 2014, es una empresa de Turismo Alternativo.⁴ Esta trabaja en la organización e implementación de actividades de montañismo y trekking. Se realizan viajes a diferentes destinos, buscando ascender cerros o completar itinerarios con diferentes niveles de dificultad. En su plantel, cuenta con un equipo de 19 personas, con diferentes tareas: tiene un cuerpo de guías y asistentes, encargados de caminar en los senderos, guiar al grupo en terrenos agrestes, interactuar con los participantes, entre otras, con un total de 15 personas, dentro de las cuales 3 son profesores de educación física, 8

4 «Esta nueva modalidad turística emergente denominada Turismo Alternativo se ha configurado como una forma turística que incluye actividades recreativas y educativas no convencionales, donde la motivación principal del visitante es ser actor partícipe de las experiencias en los ambientes naturales y culturales que conforman las particularidades de cada región. Una de las principales características es que se tiene en cuenta temas tales como el uso sustentable de los recursos, el tratamiento de los residuos generados por los visitantes, el comportamiento de los mismos en área natural y el intercambio cultural entre los visitantes y las comunidades locales, fomentando una conciencia ambientalista» (Especialización en Turismo Alternativo, 2010: 9).

personas cuentan con títulos afines y 3 no han completado formación profesional. Existe también un equipo de logística, en el que participan 4 personas.

Dentro del ámbito formal de la educación, hemos transitado las aulas de la Universidad Nacional de Río Cuarto como profesores adscriptos de la asignatura Vida en la Naturaleza, Medio Ambiente y su práctica desde el 2013 hasta el año 2015.

En conjunto con el hacer laboral, hemos ido cursando nuestra formación profesional como guías de montaña. Esto se da dentro de un instituto de formación de la ciudad de Mendoza, que otorga el título de Técnico Superior en Actividades de Montaña con orientación a Guía de Montaña. El trayecto formativo consta de 5 cuatrimestres y lo realizamos en la modalidad semipresencial, que tiene la particularidad de presentar 6 salidas anuales con prácticas específicas en la montaña. Nuestra formación la hemos ido complementando con cursos, talleres y seminarios afines además de la práctica continua y sistemática de actividades como escalada, montañismo, trekking, entre otras.

El universo de la Vida en la Naturaleza de Río Cuarto y la zona no se acaba en estas dos propuestas, existen también otras actividades que son atendidas por aficionados o practicantes: Organización de carreras de aventura, bicicleteadas en zonas agrestes, viajes a ascender cerros, salidas de escalada en roca, entre otras.

Analizando el panorama planteado, y luego de vincularnos a los aficionados y profesionales de la educación física que trabajan con esta práctica corporal, estamos en condiciones de afirmar que en la ciudad de Río Cuarto y la zona, existen una gran variedad de actividades de vida en la naturaleza en la que los profesores de educación física podemos estar participando para paliar la problemática de la inserción laboral, para satisfacer necesidades personales de los profesionales que gusten de trabajar en este tipo de actividades, como así también para profesionalizar un campo que requiere de nuestro saber especializado. Aun cuando identificamos que existe un desfase entre los contenidos trabajados en la formación de grado y los saberes requeridos para desenvolvernos en los escenarios laborales de la vida en la naturaleza, esta inquietud se convirtió en un motor importante del presente trabajo.

Algunas investigaciones previas demuestran que la construcción de saberes en las prácticas de vida en la naturaleza radica primero en la experiencia (Rivero, Libaak; 2016), es por eso que existe predominancia de aficionados o practicantes en la organización, planificación e implementación de este tipo de actividades. Sospechamos que los profesionales de la educación física ubican a estas actividades como pasatiempo, hobby, o quedan incluidas como actividad complementaria (o extracurricular) en el sistema educativo formal, ¿será debido al desconocimiento de saberes elementales, para organizar e implementar actividades que requieren dedicación completa del especialista a causa de los cambios que continuamente acusa la demanda de la sociedad? ¿Podría ser mayor la intervención profesional del docente de educación física en el área de la vida en la naturaleza? Es necesario para el crecimiento del campo, definir

los elementos que distinguen la intervención profesional de un docente de educación física en la organización, enseñanza e implementación de actividades en esta área. Por otro lado, en la búsqueda de material bibliográfico, se hace complejo encontrar producciones académicas desde la propia educación física, lo que deja un área abierta para que los profesionales de este campo comencemos a trabajar dándole una mirada desde nuestra propia óptica y recuperando contenidos técnicos específicos, para que puedan ser tratados y debatidos al interior de nuestra disciplina. La bibliografía específica de nuestro campo a la que se puede acceder, consta principalmente de textos que se utilizan como instructivos para trabajar al aire libre. Aquí encontramos libros y artículos de juegos para la naturaleza, manuales para campamentos, y demás producciones que nos invitan a trabajar con las actividades allí descriptas.

Con la imperante necesidad de reconocer los saberes que distinguen a los docentes de educación física de los aficionados en la organización e implementación de propuestas de vida en la naturaleza para diferentes sectores de la sociedad (adultos mayores, adultos, jóvenes, niños, personas con necesidades especiales) nos preguntamos: ¿qué saberes son necesarios para ejercer la profesión en estos contextos?, ¿en qué medida, la formación de grado responde a los nuevos escenarios laborales? ¿qué conocimientos, prácticos y teóricos, distinguen al profesor de Educación Física, del aficionado en las actividades de vida en la naturaleza?

Pregunta problema: ¿Cuáles son los saberes que distinguen el hacer profesional del docente de educación física en las actividades de vida en la naturaleza en Río Cuarto y la zona?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

-Reconocer los saberes que distinguen el hacer profesional de los docentes de Educación Física en las actividades de vida en la naturaleza, en Río Cuarto y la zona.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

-Conocer contextos laborales vinculados a la vida en la naturaleza en Río Cuarto y la zona.

-Identificar estrategias de planificación, implementación y evaluación en las actividades de vida en la naturaleza en Río Cuarto y la zona.

DECISIONES METODOLÓGICAS

En el hacer laboral continuo y sostenido de más de 3 años recorriendo variados escenarios laborales de la vida en la naturaleza (preparación física en muro de escalada, dictado de cursos de escalada deportiva, propuestas de turismo alternativo,

integrantes de cátedra de Vida en la Naturaleza UNRC) en Río Cuarto y la zona, hemos tenido la oportunidad de hablar y vincularnos con quienes se dedican a esto, generando un intercambio permanente con ellos. Paralelamente hemos transitado la formación profesional de guías de montaña, que hoy nos encuentra en su trayecto final. Estos sucesos han hecho que sea prácticamente cotidiana la convivencia con profesionales de la educación física que tienen su nicho laboral anclado en este tipo de prácticas corporales⁵. Esta cercanía a quienes tienen la experticia brindada por empaparse de la práctica en su quehacer laboral, y las jornadas compartidas con ellos, han sido propicias para que las temáticas que buscábamos abordar formalmente con entrevistas u observaciones se dieran como charlas informales entre pares, que las observaciones sea participativas porque nos encontrábamos en el ejercicio de nuestro trabajo o compartiendo salidas en el ambiente natural con ellos.

Esta conjunción de gustos y preferencias por las actividades físicas en un medio natural, junto a la formación profesional de guías de montaña y el hacer laboral en la misma línea, ha devenido en la decisión metodológica de trabajar con la investigación narrativa, teniendo como horizonte la epistemología del sujeto conocido, propuesto por Vasilachis de Gialdino (2003). Coindimos en adherir a este concepto que propone un distanciamiento de la concepción clásica del investigador, sujeto cognocente, que con sus métodos, herramientas y concepciones teórico-epistemológicas, se acerca al sujeto conocido para abordarlo desde la investigación. Una teoría que puede acortar distancias entre uno y otro, si la investigación se sigue desde una visión interpretativa, pero que de ninguna manera significa un cambio en la perspectiva epistemológica tradicional, debido a que el vínculo se funda situando al que conoce sobre el que es conocido en una relación predominantemente dualista y unidireccional, partiendo del primero para arribar al segundo. Adherimos a esta concepción epistemológica por el papel del sujeto, un sujeto activo, que trabaja en la investigación siendo y haciendo, produciendo conocimiento y no es considerado como un mero proveedor de datos.

Debido a nuestro recorrido, hemos decidido utilizar la investigación narrativa para este trabajo, tal como lo plantean Sparkes y Devís Devís (2007), esta metodología de investigación se encuentra en crecimiento en los últimos años en el campo de las Ciencias Sociales gracias a su condición ontológica de la vida social. Los autores señalados la toman como una forma de investigación que amplía los límites de la investigación cualitativa, ya que en su seno puede incluir algunas estrategias metodológicas, fuentes de recogida de datos y formas de análisis y representación, más convencionales y otras más novedosas.

5 En trabajos anteriores, estos profesionales fueron entrevistados como desconocidos, que tienen su saber experto vinculado a la vida en la naturaleza.

La forma metodológica de trabajar con relatos recibe nombres distintos según las latitudes. Autores europeos la definen como investigación narrativa. Clandinin y Connelly, en Schöngut Grollmus y Pujol Tarrés (2015), dentro de su propuesta, con la intención de ensayar una definición de lo que constituye la investigación narrativa, incluyen cualquier tipo de investigación que utilice alguna forma de texto o relato como unidad de análisis para comprender cómo los sujetos construyen y crean significado narrativamente.

La investigación narrativa como perspectiva es un espacio para dialogar sobre la relación entre los medios narrativos y la experiencia que se constituye en estos, haciendo transparente el proceso de investigación y documentando cómo se llega a ciertas conclusiones en una determinada práctica investigativa (Bamberg, en Schöngut Grollmus y Pujol Tarrés; 2015: 6).

En América Latina, se la conoce como investigación biográfica o de relatos de vida (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008). El relato de vida es la enunciación escrita u oral de su vida o de una parte de su vida por parte de un narrador. Al decir de una autora latinoamericana:

Más allá de un método o técnica específica de investigación, el enfoque biográfico busca justamente situarse como un enfoque, es decir, sostiene una concepción de lo humano, de la realidad, de las posibilidades de conocerla y de los métodos adecuados para ello (Cornejo, 2006: 7).

El universo de profesionales de la educación física dedicado a las actividades de vida en la naturaleza en Río Cuarto y la zona no es muy amplio. Hemos podido tomar contacto con esos profesores y allí hemos construido las relaciones con los profesionales que antes eran desconocidos y hoy son cotidianos «la tipicidad/marginalidad/representatividad de los sujetos» (Marradi, Archenti, Piovani, 2007: 222); hemos decidido utilizar nuestro relato como corpus de análisis porque somos nosotros quienes nos desenvolvemos en el terreno, poniendo el cuerpo a la propuesta de vida en la naturaleza y estamos trabajando sobre materiales que no están dichos en nuestra vivencia de la educación física. «Las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel de estudios, nivel socioeconómico, etc.) y otras cuestiones que permitan diferenciar a las personas sustantivamente en función del fenómeno en interés» (Marradi, Archenti, Piovani; 2007: 222); nos hemos tomado a nosotros mismos porque hemos podido observar que nuestras formas de propuestas de vida en la naturaleza no son trabajadas durante la formación de grado, porque nos encontramos en una permanente prueba de estrategias y modalidades de implementación, porque vamos construyendo formas de trabajo, porque creemos que tenemos material para mostrar y poner a discutir con otras ideas y poder superar las dificultades que se presentan a diario. Nuestro muestreo es ampliamente intencional porque nos ubicamos a nosotros mismos en el lugar de muestra, gracias a haber realizado un recorrido que nos ha cargado de saberes formales e informales que nos dan resultado en la práctica y queremos ponerlos

a discutir para que todos los lectores puedan tomarlos, usarlos, probarlos, para que puedan realizar aportes, y contrastar con sus prácticas. Nos interesa mostrar que hay saberes que se están utilizando, que se ven plasmados en las prácticas y no hemos sido capaces de tomarlos y traerlos a discutir en la academia.

La investigación con relatos de vida es sincera en tanto no busca dar una ilusión de verdad o certeza, sino que acepta la incertidumbre e impredecibilidad de la vida, sin pretender que seamos seres epistemológicamente objetivos cuando somos ontológicamente subjetivos (Cornejo, Mendoza y Rojas; 2008: 38).

CONCEPTUALIZACIÓN Y DISCUSIONES SOBRE LA VIDA EN LA NATURALEZA

Las actividades en el medio natural, como práctica de la Educación Física, han sido abordadas desde diferentes perspectivas teóricas a lo largo de los últimos años: como actividades de supervivencia, aventura o campamentiles, donde la bibliografía se destina a manuales de cómo actuar en ciertas situaciones, manuales de cómo hacer juegos y actividades en el medio natural, en general de textos con recomendaciones para actuar de una u otra manera. Cierta parte de la literatura se ha dedicado a la historia y a los relatos de las actividades en el medio natural a lo largo del tiempo. Y finalmente, la literatura en la que creemos que debemos profundizar, aquella relativa a los problemas que devienen de la enseñanza de la vida en la naturaleza como configuración de movimiento dentro de la Educación Física.

El común denominador de estos escritos ha sido la naturalización de su denominación como «vida en la naturaleza» y pocos se han cuestionado su terminología. Entrar en esta discusión epistemológica escapa a los objetivos de nuestro trabajo, pero tenemos en claro que es un concepto que se encuentra desactualizado y necesita de una revisión crítica para dar cuenta de todo el universo que hoy por hoy encierran las actividades en el medio natural como práctica corporal dentro de la Educación Física y los contenidos que ella aporta a este campo disciplinar.

Otra particularidad que aparece al interior de la Vida en la Naturaleza es el sustento teórico que fundamenta los contenidos relacionados con las prácticas de actividades en el medio natural:

La Educación Ambiental es el principal e incluso en algunos casos se presenta como el único fundamento para el abordaje de estos saberes en la formación profesional, quedando en un segundo plano, e incluso ausentes en esta instancia, categorías tales como el cuerpo y el movimiento (Giles, Espósito, Mamonde, Martiñán, Ramírez, Viñes, 2009: 91).

En las justificaciones y los objetivos que persiguen los programas de las asignaturas que tratan los contenidos de Vida en la Naturaleza en las casas de formación de Profesores de Educación Física en nuestro país, es común observar que el medio

ambiente, el paisaje, ecosistema, cuidado del medio natural, son comunes, y su relación con el hombre es lineal. A su vez, esta relación es recogida por la Educación Física para tratarla desde su óptica: las actividades realizadas en el medio natural deben ser estudiadas por nuestra disciplina, para promover estrategias de conservación del medio, incluir el cuerpo en relación a la naturaleza, promover las actividades físicas en escenarios alternativos, y todos aquellos objetivos que se crean pertinentes.

La marcada orientación ambientalista de la Vida en la Naturaleza ha llegado a tal punto que «se tratan saberes que no pertenecen al campo de la Educación Física, a las prácticas corporales, la enseñanza de saberes del cuerpo, la didáctica de la Vida en la Naturaleza o a enseñar a enseñar las prácticas corporales.» (Giles, Espósito, Mamonde, Martiñán, Ramírez, Viñes en Moreno Gómez y Pulido Quintero, 2009: 91).

Teniendo en cuenta que los contenidos desarrollados provienen de otras áreas del conocimiento y dejan afuera los componentes esenciales de nuestra disciplina como el cuerpo y el movimiento ¿por qué la Vida en la Naturaleza forma parte de la Educación Física? Siguiendo a María Graciela Rodríguez (2003):

La Vida en la Naturaleza se presenta como de difícil resolución porque, por un lado, el eje inclusión/exclusión de este bloque de contenidos en el área de la Educación Física no tiene que ver con su posibilidad de ser un «objeto motriz», que pueda ser recortado desde la cultura, sino con criterios de otro tipo, como haber sido adoptada por la Educación física porque no fue adoptada antes por la biología, lo cual, en términos de recorte cultural, hubiera sido más pertinente. Y sin embargo, la tradición disciplinar produjo no solo saberes técnicos, sino también teóricos (la educación ambiental, por ejemplo) pertinentes y relevantes, y de los que solo recientemente la biología se apropió (p. 256).

Tradicionalmente se utilizaron insumos de otras áreas del conocimiento para darle justificación, valor y legitimar el área de las prácticas corporales y la Educación Física, intentando constituir una identidad de sí misma ligada a la Ciencia. En este afán de reconocimiento, nuestro campo fue alineando sus discursos a la biología y ciencias médicas en algunas áreas, al discurso militar en otras y en un momento histórico particular, al área de la psicología, entre otras. En todos los casos, este intento de legitimación busca dar cuenta de un campo específico de acción que muchas veces no tiene correlato con su justificación tradicional (moderna) y deja en evidencia una ruptura entre lo que se dice y lo que se hace en la Educación Física (Crisorio, 2003). La vida en la Naturaleza no estuvo exenta de este proceso legitimador, no es casual ni inocente la legitimación basada en la biología y en la educación ambiental, es un reflejo de la búsqueda de legitimación moderna, que deja en evidencia la ruptura entre la teoría y la posterior práctica de este contenido particular.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, consideramos que es prioridad en la formación y el hacer profesional de la Vida en la Naturaleza incorporar el cuerpo y el movimiento con sentido y significado (Bracht, 1999) para anclar a nuestro campo

este recorte cultural con elementos autónomos y específicos que tengan correlato con nuestras prácticas, pero sin dejar de lado el fundamento de la era moderna: «biológico». Por lo tanto, al referirnos a la Vida en la Naturaleza englobamos a aquellas actividades que se realizan en un medio en pleno contacto con la naturaleza, poniendo el cuerpo en movimiento, donde predomina el contacto directo de agentes y elementos naturales.

ESCENARIOS LABORALES

David, en Molina Neto (2002) sostiene que la docencia es la marca de identidad profesional más significativa de los profesores de Educación Física: «Lo que dará identidad y perfil profesional será exactamente el desarrollo de metodologías docentes, con sus aplicaciones específicas en los diversos momentos educativos, pedagógicos, científicos y culturales en busca de la calidad de vida social humana» (pp. 237-238).

En la cotidianidad, vemos que los profesores de educación física se desenvuelven en muchos ámbitos de trabajo, abarcando propuestas del campo de la cultura corporal y del movimiento referidos a la educación formal, ámbito históricamente reconocido como predilecto para dicha profesión y dentro del cual la vida en la naturaleza ha tenido una presencia muy fuerte, tal es así que Rodríguez (2009) la ubica como un contenido tradicional de la educación física junto al deporte, el juego y la gimnasia. También referidos al ámbito de la educación no formal (Beatriz Fainholc, 1979): clubes, gimnasios, centros de estética, turismo, recreación, entre otros, y es en este ámbito donde vamos a centrar nuestra óptica para el presente trabajo. Particularmente creemos que esta fragmentación del campo laboral se da por diversos motivos: una formación profesional fragmentada, anclada a distintas áreas del conocimiento, que poseen discursos, lógicas, dinámicas internas y metodologías particulares que dan sustento a los conocimientos primarios de la Educación Física. Y en este sentido, debido a la deslegitimación de algunos sectores de la academia sobre esta disciplina se utilizan discursos científicos propios de áreas como la biología, la filosofía, la sociología, entre otras para dar fundamentos legitimadores de nuestra disciplina particular, la Educación Física.

Otro motivo por el que creemos que se produce dicha fragmentación, está dada por la realidad social particular de este siglo XXI. Con las características propias de un sistema económico mundial neoliberal, con grandes problemas para la inserción en el universo del trabajo en los espacios que garantizan estabilidad laboral, y que brindan los beneficios de un trabajo reglado, con aportes previsionales, vacaciones, etc. Esta dificultad para conseguir desenvolverse profesionalmente en el sistema formal genera, sobre todo en los profesionales noveles, la búsqueda de trabajo en el ámbito no formal, ya sea en los espacios tradicionalmente reconocidos: gimnasios, clubes, o generando su propia propuesta, con énfasis en una o más prácticas

corporales como espacio laboral: Taller de actividades circenses, Gimnasia para embarazadas, propuestas recreativas para eventos infantiles, entre otras.

Algunas de las prácticas vinculadas a la cultura corporal y del movimiento de la actualidad, que nacen por los requerimientos de inmediatez y moda, tienen una serie de distinciones que son características de las demandas de la sociedad globalizada: estética atractiva, desafío corporal, mutación, poca vida útil y prometiendo rápidos efectos para lograr el ideal de belleza. Estas no se corresponden con la Educación Física que se observa en las escuelas y en las instituciones del sistema educativo formal, pero atendiendo a estas particularidades, en el ámbito de la educación no formal, han surgido gran cantidad de propuestas corporales para satisfacer dichas exigencias. La implementación de nuevas tendencias y la recuperación de aquellas formas de movimiento utilizadas en tiempos anteriores, a las que se implementan modificaciones para satisfacer necesidades actuales, prácticas que Cesaro (2013) denomina «residuales», ejemplo de esto es el Cross Fit, que recupera ejercicios tradicionalmente utilizados en el entrenamiento militar, y que, sistematizados en rutinas, se lo ha denominado de esa manera. Todo esto requiere que el colectivo de la educación física revise sus matrices de formación para dar respuestas concretas a esta situación (Cachorro, 2013).

En vistas al actual escenario laboral complejo, donde la inserción a la educación formal como garantía de sustento económico y disfrute profesional, se ve truncada por la lenta movilidad para generar espacio a la gran cantidad de aspirantes, hace que el ámbito no formal sea el predilecto para buscar oportunidades laborales en los primeros tiempos. Es así que estos escenarios con intencionalidad educativa, estructura, planificación y organización dan respuesta al entorno particular en el cual se desarrolla, tiene lugares históricamente reconocidos como los gimnasios, los clubes, centros de rehabilitación y las colonias de vacaciones, como así también posee contextos que emergen de las demandas actuales de la sociedad: centros de estética, escuelas deportivas, caminatas, cicloturismo, campamentos, propuestas turísticas como tirolesas, trekking, rappel, etc.

Siguiendo a Rivero y Libaak (2014) se pueden identificar nuevas prácticas laborales que, sin tener escenarios prefigurados, se constituyen en nuevas oportunidades para el ejercicio profesional del docente de Educación Física. Frente a este panorama, suscribimos a la siguiente posición:

El campo laboral del profesor de educación física se presenta en continuo crecimiento y movimiento, cuestión que coloca a los profesionales en el desafío de asumir la formación permanente, la investigación-acción y el encuentro con colegas como herramientas necesarias para ofrecer una educación de calidad. La formación de grado debe potenciar el tratamiento de estas herramientas (Rivero, Libaak, 2016: 9).

En relación con este amplio escenario laboral son importantes los aportes concretos que recibe el alumno del profesorado en educación física en su etapa de

formación inicial, es decir la acumulación de capital simbólico para su futuro ejercicio profesional y la relación con el campo laboral.

Es así que afirmamos la importancia que le brindan los profesionales de la Educación Física a la capacitación y formación permanente luego de obtener el título de grado en busca de actualización permanente, en este sentido se afirma:

La sociedad actual se encuentra ante una serie de cambios tecnológicos, ideológicos y culturales; estos cambios están marcando que debe haber cambios educativos que refuercen las necesidades que van surgiendo, cambios que deberán reflejarse en todo el ámbito educativo buscando que la educación esté al servicio de todas las personas en forma permanente y al mismo tiempo vaya cubriendo expectativas de desarrollo en las personas (Artusso, Dana Martínez y Díaz; 2014: 48).

Es oportuno en este momento tomar el concepto de campo social que propone Bourdieu (1986), el que nos sirve para comprender en parte la compleja realidad del escenario laboral de los profesionales del campo de la educación física en el ámbito de la vida en la naturaleza. Él lo define como «espacio de juegos históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias.» (Bourdieu en Mazzola, 1999:31). Según Bourdieu, las leyes generales de funcionamiento de los campos logran ser comprendidas en relación a otros conceptos, tales como posición, capital (social, simbólico y cultural), interés espacio social y de acuerdo a diferentes habitus que son modos de ver, sentir y actuar que, aunque lo parezcan no son naturales sino sociales. Estos habitus son verdaderos esquemas mentales y corporales que han incorporado a nuestro interior las estructuras sociales de dominación (Mazzola, 1999).

Los escenarios laborales de la vida en la naturaleza, se insertan dentro del campo de la educación física arrastrando sus propios capitales y habitus, que los definen y caracterizan, ellos se enmarcan dentro de la educación no formal. Si bien en las instituciones formales de la educación se observan prácticas de vida en la naturaleza, como campamentos escolares, prácticas de clases, respondiendo al diseño curricular, nuestro foco de atención en el presente trabajo se orienta a las propuestas de vida en la naturaleza como alternativas laborales fuera del ámbito formal de la educación.

RESULTADOS

Existen en Río Cuarto y la zona contextos laborales vinculados a la vida en la naturaleza. La naturaleza de los escenarios laborales es variada porque encontramos asociaciones sin fines de lucro como el Club Andino Río Cuarto, también encontramos emprendimientos turísticos como las empresas de turismo alternativo que buscan rédito económico en sus actividades. Aún en la variedad que vislumbramos en la esencia de cada una de ellas, no es numerosa la cantidad de escenarios, más bien es acotada respecto al número de egresados que tiene la Universidad Nacional de Río

Cuarto, casa de estudios que otorgó el título de Profesor de Educación Física a 334 estudiantes entre 2008 y la mitad de 2017, según las estadísticas a las que pudimos acceder desde la página web de la Universidad.

Se desprende del análisis de la narrativa que las actividades de vida en la naturaleza necesitan un trabajo comprometido en todas sus fases respecto de las estrategias de planificación, implementación y evaluación, pues no trabajar alguna de ellas puede desencadenar problemas que no tengamos alguna solución prevista y debido al contexto agreste en el que nos encontramos, estas eventualidades pueden significar un verdadero problema para la actividad.

El análisis del corpus de estudio da cuenta de un fuerte compromiso con la planificación de la actividad, donde hay mucha información que recabar y mucho trabajo previo al ingreso al terreno con los participantes, pues es necesario tener previstos planes de acción teniendo en cuenta todas las variables que influyen en la actividad como el clima, la fatiga de los participantes, las eventualidades que puedan surgir en el transcurso y sus posibles soluciones, el trabajo en la comodidad de los participantes, entre otras, dejando en evidencia que la planificación de la actividad tiene fundamental importancia para su posterior implementación.

La evaluación de la actividad surgió como elemento importante dentro de las actividades de vida en la naturaleza y hemos podido observar que se trabaja de igual manera que las evaluaciones del ámbito formal de la educación: la evaluación formativa o continua y la evaluación final o sumativa.

En el análisis del material bibliográfico producido desde el propio campo de la Educación Física que hemos encontrado, no obtuvimos respuestas a nuestras necesidades en los contextos trabajados fuera de la escuela. Creemos que es un nicho teórico que necesita producciones desde el interior de nuestra profesión.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ, C. (2005) «Toponimia aborigen de la provincia de Córdoba». Argentina. Ediciones del Copista.
- ARTUSSO A., M. J. DANA, M. J. DÍAZ (2014) «El profesor de Educación Física, ¿Un profesional formado?» Trabajo Final de Licenciatura. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- ARRIBAS CUBERO, H. (2008) «El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos» Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. España.
- BAENA EXTREMERA, A., S. BAENA EXTREMERA (2003) "Tratamiento didáctico de las actividades físicas organizadas en el medio natural, dentro del área de educación física" <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - N° 61 consultada el día 20/4/2016
- BOURDIEU, P (1996). «Cosas dichas». Barcelona, Gedisa.
- BRACHT, V. 1996. «Educación Física y aprendizaje social.» Educación Física/Ciencia del deporte. ¿Qué ciencia es esa? Córdoba. Edit. Vélez Sarsfield.

- BRACHT, V. (1999) «Educación Física y Ciencias. Escenas de un matrimonio (in)feliz» Brasil. Ed. Unijui. Ijuí.
- CACHORRO, G., E. CAMBLOR (2013) Coordinadores. «Educación física y Ciencias: Abordajes desde la pluralidad». Buenos Aires, Argentina. Ed. Biblos/Herramientas Educativas.
- CAMILIONI, A. (2010) «Didáctica general y didácticas específicas» en «El Saber Didáctico» Ed. Paidós, Buenos Aires. Argentina, p. 22.
- CAMILIONI, A. (2010) «Justificación de la Didáctica» en «El Saber Didáctico» Ed. Paidós, Buenos Aires. Argentina.
- CASTRO, E (2004) «El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas. Conceptos y autores» Universidad Nacional de Quilmes.
- CENTURIÓN, S., F. SERRA (2016). «Estado y perspectivas de la investigación en educación física. Del individualismo al trabajo en redes.» Revista de Investigación Cronía Vol. XI año 20 – 2016. ISSN 2344-942X. Editorial UniRío. Pp. 31-42. Córdoba, Argentina.
- CESARO, R. (2013) «Lo tradicional y lo emergente en el campo de las prácticas corporales y la Educación Física escolar». En Cachorro, G. y E. Cambor. 2013. Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- CORNEJO, M. (2006) «El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas» en Revista PSYKHE Vol.15, N° 1, 95-106. Versión Digital, disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/arto4.pdf>
- CORNEJO, M. MENDOZA, F. R. ROJAS (2008) «La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico» en Revista PSYKHE 2008, Vol.17, N° 1, 29-39. ISSN 0717-0297. Versión Digital, disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/arto4.pdf>
- CORREA, R. (1999). «La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica.» Revista Propositiones N° 29. Santiago de Chile. Pp. 35-44
- DISEÑO CURRICULAR 2011-2015 SECUNDARIA 2011 Tomo 2 CICLO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba, Argentina.
- DOULIÁN, N. (2010). «Las Prácticas De Vigilancia Epistemológica... De Acuerdo A Los Cristales De Michel Foucault». Hologramática- Facultad de Ciencias Sociales UNLZ Año VII, Número 12, V1, pp.157-169 ISSN 1668-5024 Archivo en versión digital en: <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=1206>
- DRAGO, D. y RAMIREZ, F. «Vida en la Naturaleza Fundamentación, concepto y clasificación». Archivo en versión digital en: <http://www.vidaenlanaturaleza.8k.com/vidanatu.htm>
- Estadísticas de egresados. Universidad Nacional de Río Cuarto. https://sisinfo.unrc.edu.ar/estadisticas/estadisticas_grado.php web consultada el día 27/06/2017
- GILES, M, M. ESPÓSITO, M., MAMONDE, M., MARTIÑÁN, F., RAMÍREZ, N., VIÑES (2009) «La Influencia de la Educación Ambiental en la Formación de Profesores en Vida en la Naturaleza» en Universidad, Currículo y Educación Física. Moreno Gómez, W. y Pulido Quintero. (Coords). Colombia. Funámbulos Editores
- GILES, M., E. MARTIÑÁN, M., MAMONDE, N., VIÑES, F., RAMÍREZ, M., ESPÓSITO (S/A) «¿Vida en la Naturaleza? Formas de investigación, métodos, discursos y concepciones en el campo de la Educación Física. Consecuencias en la formación de grado.»
- GILLET, V., C. ARUZA (2016) «Aportes al estudio del profesional de la Educación Física» *Revista de Investigación Cronía* Vol. XI año 20 – 2016. ISSN 2344-942X. Editorial UniRío. Pp. 53-66. Córdoba, Argentina.

- GÓMEZ, J. (2002) «La educación física en el patio. Una nueva mirada» Stadium. Buenos Aires, Argentina.
- GRAYDON, D, K. HANSON, (2010) «Montañismo, la libertad de la cima.» Editorial, Desnivel. España.
- GUILLÉN CORREAS, R Y C. PEÑARRUBIO LOZANO. «Incorporación de contenidos de actividades en el medio natural mediante la investigación acción colaborativa». revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación. 2013, n° 23, pp 23-28.
- JULIÁN, R.; REISING, M.; PIZZORNO, F. (2010) «Una propuesta didáctica posible de formación en el medio natural en el trayecto inicial del Profesorado de Educación Física.» Ponencia presentada en el marco del: I Congreso Patagónico de Educación Física y Formación Docente y II Jornadas Patagónicas de Investigación en Educación Física. Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Universitario Bariloche.
- LEIGGENER, L., M. ZARAUZ (2014) «El Profe En Educación Física: Incursionando Nuevos Caminos» Trabajo Final de Licenciatura. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- LIMBRICI DAGFAL, M. (2013) «Educación física, vida en la naturaleza : Resultados de una investigación» (En línea). Trabajo presentado en 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3098/ev.3098.pdf
- MAZZOLA, C. 1999 «Pierre Bourdieu - Síntesis de su pensamiento». Universidad Nacional de San Luis.
- MEERSOHN, C. 2005. «Introducción a Teun Van Dijk: Análisis de Discurso» Cinta moebio 24: 288-302 www.moebio.uchile.cl/24/meersohn.htm
- MOLEJÓN, A. (2013) «Modos de producción de las prácticas corporales.» En Cachorro, G. 2013. Ciudad y prácticas corporales. EDULP-UNLP. La Plata.
- MOLINA, K. R., V. MOLINA. (2002) «Identidad y perspectiva de la educación en América del Sur: formación profesional en Educación Física en Brasil».
- MORENO GÓMEZ, W. y PULIDO QUINTERO, S. (2007) «Educación Cuerpo y Ciudad. EL cuerpo en las Interacciones e instituciones sociales». Colombia. Ed. Funámbulos. Pp.60- 67
- NAVONE, H, MELITA, J, MARTÍNEZ, F, GIARDINI, H. (2013) «Educación Ambiental, Vida en la Naturaleza y Ciencia Escolar: estado de situación y posibles estrategias de integración» 10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias.
- PICCO, V, L. LEIGGENER, M. ZARAUZ (2016) «La profesionalidad es un proceso continuo que no se agota en la formación inicial.» *Revista de Investigación Cronía* Vol. XI año 20 – 2016. ISSN 2344-942X. Editorial UniRío. Pp. 43-52 Córdoba, Argentina.
- Real Academia Española. Vigésimo segunda edición. Edición virtual. <http://www.rae.es/rae.html>
- RIVERO, I, Y S. LIBAAK (2014). «Educación Física: entre las nuevas demandas del ejercicio profesional y la formación de grado». En *Pensar a Prática*, Vol. 17; N° 4. ISSN: 1980-6183 [Online] Disponible en: www.revistas.ufg.br › Capa › Edições anteriores.
- RIVERO, I, Y S. LIBAAK (2016). «Investigar desde y para la educación física. Producciones de un proyecto de investigación». *Revista de Investigación Cronía* Vol. XI año 20 – 2016. ISSN 2344-942X. Editorial UniRío. Pp. 15-30. Córdoba, Argentina.
- ROBLEDO MARTÍN, J. (2009) «Observación participante: informantes claves y rol del investigador» *Revista Nure Investigación*. Septiembre-Octubre 2009. Departamento de Investigación FUDEN.
- RODRIGUEZ, M. (2003) «Los CBC de la Educación Física en Argentina: Algunos problemas sobre la identidad de la disciplina» en *Educación Física en Argentina y Brasil*, Bracht, V., Crisorio
- RODRIGUEZ, N (2009) «Los contenidos de la educación física» en *Estudios críticos de educación física*. Dirigido por Ricardo Crisorio y Marcelo Giles. 1 ed. Al Margen. La Plata, Argentina.
- SCHÖNGUT GROLLMUS, N., J. PUJOL TARRÉS (2015). «Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación». en *Forum Qualitative*

- Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. Volumen 16, No. 2, Art. 24 Mayo 2015. Versión Digital, disponible en https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi-2tPmX_IPRAhXKhZAKHfjPDeEQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.qualitative-research.net%2Findex.php%2Ffqs%2Farticle%2Fdownload%2F2207%-2F3810&usg=AFQjCNEaw6MKWxG1IDSkqiFuz3wwd6gKZQ&sig2=DrcvOo8UnT-QnBNEs-T3A3g
- SPARKES, A. y DEVÍS DEVÍS J, (2007) «Investigación narrativa y sus formas de análisis: Una visión desde la educación física y el deporte». Expuesto en el 1er. Simposio Internacional Educación, Cuerpo y Ciudad. Versión digital, disponible en http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf (Consultado el 20 de junio 2016).
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006) «De la Epistemología del sujeto cognoscente a la Epistemología del sujeto conocido» Estrategias de Investigación Cualitativa. Ed Gedisa. 1ra Edición. Barcelona, España.
- VIGO, M. (1980) «Manual para dirigentes de campamentos organizados» Buenos Aires, Argentina. Ed. Gedisa
- Archivo digital: Presentación de la Especialización en Turismo Alternativo de la Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <http://www.cea.unc.edu.ar/carreras/especializaciones/especializacion-en-turismo-alternativo> (Consultada el 1 de septiembre de 2015)
- «Manual de Ingreso de la Tecnicatura de Actividades de Montaña.» (2012) IEF Jorge E. Coll. Escuela Provincial de Guías de Alta Montaña y Trekking Valentín Ugarte.
- Plan de estudio de la carrera «Profesorado en educación física». Año 2008. Versión 1. según anexo I Res. CS 148/03. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Programa de «Vida en la Naturaleza, Medio Ambiente y su Práctica» (2016) Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Argentina.
- Programas de las asignaturas: Vida en la Naturaleza (UNRC 2014); Vida en la Naturaleza (UNComa – CRUB 2013); Vida en la Naturaleza (UNT 2014).

MIEDO EN LA CIUDAD: EL RESURGIMIENTO DEL GUERRERO GRACIAS A UNA URBANIDAD INSEGURA DEL CUERPO

BRUNO MORA PEREYRA¹

El trabajo² propone abordar el tema del miedo en la ciudad, desde una perspectiva antropológica. Antropologizar el miedo implica, poner en jaque a las relaciones de poder que lo generan, e intentar visualizar lo que sucede cuando estas se ponen en juego. Para este trabajo interesan además aquellos lucros que construyen el miedo en la dialéctica urbana, tanto aquel que permite al individuo desplazarse pero también moldearlo (Esteban Vernik, en Simmel, 2007), como aquel que lleva a que el individuo opte por tomar medidas de seguridad de su familia y de su propio cuerpo. Analizar el macro tema de la inseguridad ciudadana, habiéndose convertido esta discusión en un tópico de la política, los medios de comunicación y el almacén del barrio, nos lleva a dialogar con la ciudad de Montevideo, donde aparentemente la violencia urbana a todos nos toca y a todos nos asusta.

El trabajo intenta también abordar algunos marcos de referencia para pensar el miedo en la ciudad que genera entre otras derivas la necesidad de *ciudadanos guerreros*.

Palabras clave: violencia urbana, seguridad, inseguridad, miedo, ciudadano.

EL NACIMIENTO DEL CIUDADANO GUERRERO EN LA ANTIGÜEDAD: LA RAZÓN BÉLICA

Vernant, dice Marc Augé, encuentra el origen del «milagro griego» en la construcción de ficciones en las cuales se cuenta aquello que es objeto de creencia, refiriéndose al relato mítico.

El relato mítico que en su primer momento fue oral, aparece en la escritura a partir de Homero y Hesíodo, una escritura de tradición épica donde el polo de creencia y el polo de ficción nunca están separados. Se instala en ese momento un desfase, pero a la vez un juego de posibilidades entre creencia y creación literaria que configura creencias. Este juego literario implica un distanciamiento de lo estético, con libertades para el autor que cuenta la historia abriendo un espacio para el sistema simbólico e imaginario del lector. Avanzando en este dilema, donde toda Grecia

1 Instituto Superior de Educación Física (Udelar).

2 Programa de Posgrados en Ciencias Humanas. Maestría en Antropología en la Cuenca del Plata. Curso: antropología de la ciudad y en la ciudad. Docente responsable: Sonia Romero Gorski.

estaba implicada ya que la mitología era el cimiento del grupo social previa al desarrollo del pensamiento filosófico y la libertad intelectual respecto a las cosmologías, Marc Augé afirma que ese *círculo de inmanencia* tiende a quebrarse, de hecho lo demuestra la historia ya que en el siglo V a.c Grecia sale del mito, que eran narraciones que involucraban intereses y reflexiones, por vía de la tragedia en la cual se unen literatura y filosofía, desplazando la cuestión de la creencia y la reproducción irreflexiva de la misma mediante relatos míticos a la reflexión filosófica, comenzándose a pensar más en las posibilidades de futuro que en su referencia al pasado.

Los griegos creen, primero que nada, en ellos mismos. Y esta creencia en ellos mismos se afirma en cuanto sale de los mitos del pasado sin producir una visión escatológica, un gran relato del futuro. (AUGÉ Marc 2015:1980)

Las antropogonías griegas nunca privilegiaron una «raza griega» ni un «status griego», sino que tratan de orígenes de la humanidad e instituciones, representando algo de la vida en la ciudad. Castoriadis según Augé (2015), señala que la tragedia griega se consolida paralelamente al ascenso de la democracia, tomándola como una institución democrática en sí misma porque su idea central era preguntarse por el destino del ser humano o *moira*. En las sociedades teocráticas el ser humano no se hace esa pregunta, ya que Dios tiene todas las respuestas inclusive esa, sea mediante un relato mítico que mediante su representación en la tierra, pero en el caso de las tragedias, la ponen en cuestión, es decir que el hombre tiene la posibilidad de ser consciente de su mortalidad pero a la vez, optar por la *hybris* o desmesura.

En el caso de la tragedia de *Antígona* de Sófocles (443-442 a.c), Castoriadis dice que se habla de la auto creación del hombre, donde Antígona está loca y desconoce las leyes de la ciudad pero en el caso de *Prometeo encadenado* de Esquilo, se defienten las leyes de la ciudad y sus consecuencias, así como la posibilidad del hombre de modificarlas. Sin embargo Castoriadis cree que estos dos principios no son irreconciliables, porque juntos muestran que el hombre se puede dar el lujo de construir las leyes de los dioses y de la ciudad, ya que no están definidos como los dioses, para siempre, sino que los hombres devienen, son obras de sí mismos en proceso permanente de elaboración. Los dioses por su parte, encerrados en el mito, están igualmente sometidos al destino, pero a diferencia de los hombres, no pueden cambiarlo. La relación entre ellos, además del relato mítico es lo que Sófocles llama *diké*, que es la justicia debida y/o jurada a los dioses, el orden cósmico, el cual se conjugaba con las leyes de la ciudad. Esta relación de autoalteración, daba la capacidad a la democracia griega de reflexionar sobre sí misma y no caer en una *cultura reificada* (Augé, 2015).

En esa relación se expresa incluso la vinculación de la unidad de la fuerza y la sabiduría, que constituía el ideal de la *paideia* griega, y que se recoge en el culto a Palas Atenea, la diosa de la guerra, la civilización, la sabiduría, la estrategia, las artes, la justicia y la habilidad.

Ya en el siglo VIII a.c, comienzan a celebrarse los Juegos Panhelénicos³, que eran contiendas atléticas vinculadas a ceremonias religiosas (como libaciones, procesiones y sacrificios). Engrandecían en gran medida la dignidad de la caza y la guerra, elaborando parte de la narrativa poética que aparece en las tragedias griegas. Los juegos gozaban tanto contiendas artísticas (teatro, poesía, canto, pintura) como atléticas (luchas, lanzamientos, carreras, hipismo).

También en el Timeo, Platón hace referencia al trabajo de Heracles para salvar a la ciudad de Atenas de sus invasores para mantener la paz, mediante la fuerza y la destreza física que permitan sostener en la ciudad una vida digna.

De este modo vemos cómo en la antigüedad, el saber práctico y el saber intelectual no estaban separados en el mundo griego, así como tampoco la fuerza de la inteligencia, o la guerra de la justicia y la verdad.

Esta idea también aparece en otros grupos que defienden ciudades, en formato de *código de honor* para el guerrero, una disciplina ascética que vincula a la caballería, la piedad, la generosidad, muy similar al sacerdocio donde se ofrecen los sacrificios, pero a la vez, se ofrece en sacrificio.

En efecto la unidad de la fuerza y la sabiduría emerge en sus diferentes versiones como unidad del santo y el guerrero en los héroes de los cantares de gesta y de las sagas, en las órdenes de caballería como los caballeros templarios y otros, como unidad de las armas y las letras en el ideal cervantino del barroco, en el guerrero chino y en el samurai japonés, en el oficial y caballero de los ejércitos modernos y contemporáneos, y se mantiene incluso en el siglo XX, en el kamikaze en el mártir de la jihad, cuando ya la guerra ha sufrido una transmutación en holocausto destructivo que la hace incompatible con cualquier tipo de ideal heroico y de sabiduría (CHOZA J 2013:27).

Agresividad, violencia y justicia se relacionaban íntimamente y comenzaban a separarse de la religión en el demos griego en la medida de que los intercambios avanzaban dadas las conquistas, el comercio y las migraciones.

La conquista tiene en este sentido una doble importancia: el que conquista no solo gana territorio, sino que también, seguridad para su pueblo. La conquista era en el mundo antiguo, darle continuidad a la vida, domesticar el caos y traerlo a casa sumiso, hacerlo habitable, recomponer el cosmos. Esta fue considerada la primera tarea civilizadora del sapiens. Se intenta conducir lo inhumano a lo humano para poder controlarlo, los griegos le llamaron *andréia*, cuya traducción corresponde a

3 Los juegos Panhelénicos eran cuatro. Los Juegos Olímpicos tenían un formato de contienda y se celebraban en Olimpia en honor a Zeus. Los Juegos Píticos eran de carácter poético y era celebrados en la isla de Delfos en honor a Apolo y las Musas. Los Juegos Nemeos eran también contiendas celebrados en la ciudad de Nemea. Los Juegos Ístmicos realizados en honor a Poseidón y las Océánidas en el Istmo de Corinto, que contenía certámenes gimnicos (carrera, pugilato, pancracio, pentatlón) e hípicas, musicales y poéticos, con la particularidad de la participación de mujeres en todas las disciplinas.

valentía, parte constitutiva del *areté* junto a las otras dos virtudes, *sofrosine* (equilibrio) y la *dicaiosine* (justicia). El *areté* corresponde a la capacidad de pensar para hablar y obrar con éxito, dignidad y honor, era lo necesario para hacer política que correspondía solamente a los ciudadanos, aunque estaba vinculado especialmente a la valentía y destreza en combate del *andrós* (el varón), esencialmente a partir de las hazañas en batalla.

Estas virtudes favorecían un mejor rendimiento, un conjunto de fuerzas naturales, un impulso radical por vivir, denominadas *thymós* (agresividad), que se diferenciaba de la *ira*, que Aristóteles consideraba que se desencadenaba sobre todo ante la injusticia, esto es la ruptura del *diké*, sobre la cual se establece la vida que merece llamarse humana y es la que le pone límites a la violencia destructiva.

Parte de estos límites son impuestos por la denominada Devotio Ibérica, que es una vinculación entre el guerrero y su jefe mediante un juramento a dios al cual le ofrece su vida a cambio de la del jefe, por lo que dios protege la vida del jefe tomando a cambio la del guerrero y este protege la vida del jefe a costa suya. El jefe por su parte queda obligado a proporcionar protección y algunos medios de subsistencia al devoto. Esta es la inspiración de la disciplina militar, por lo que pasaban algunos reclutas de los imperios del estado de salvajismo al estado de ciudadanos, por así merecerlo como guerreros.

Originariamente, es decir, en Esparta y Atenas, ser ciudadano quiere decir ser militar, especialmente ser estratega, oficial de la milicia. En Grecia los ciudadanos son inicialmente una élite, la de los propietarios que son, a la vez, militares, tal como lo fueron los suizos y los israelitas desde su constitución como nación en la edad media y en la contemporánea, respectivamente (...) en Roma la milicia se universalizó al paso que se universalizaba la ciudadanía. Los habitantes de los territorios conquistados pasaban a enrolarse o a ser enrolados en las legiones y a recorrer el imperio con sus armas, sus campamentos y su disciplina militar (CHOZA J 2013: 29, 30).

El ciudadano se une con el guerrero construyendo una vinculación de los hombres libres con la patria, hasta el nacimiento del estado moderno en Europa, a partir del cual se establece el servicio militar obligatorio como una «nacionalización de la libertad de los individuos». Se arma entonces una identidad personal garantizada a partir de una identidad colectiva donde la milicia y la guerra son afirmaciones de los ideales y factores constituyentes de esta identidad.

EL RESURGIMIENTO DEL CIUDADANO GUERRERO: LA GUERRA MUNDIAL Y LA GUERRA VIRTUAL

En Francia a partir de Napoleón, pero también en Alemania durante el siglo XIX, cuando los estados alemanes eran débiles, inclusive la belicosa Prusia había sido arrollada por los ejércitos de Napoleón, lo que provocó un debilitamiento de la forma

de dominio, más absolutista que ilustrada, incitando a buena parte de los jóvenes a crear movimientos de resistencia (Elías, 1989).

Tras la victoria en la guerra de liberación, Alemania se transformó rápidamente en una gran potencia dentro del continente europeo. Cuando los ciudadanos intentaron entender la manera en la que se había producido un cambio tan radical y violento, encontraron una respuesta clara y convincente: se había producido a partir de una serie de victorias militares sobre Francia, Austria y Dinamarca. Este proceso de tránsito que había comenzado con la debilidad de la fortaleza y finalizó con la glorificación de la propia fuerza, había conducido para Elías (1989) a enalzar el respeto hacia los demás, el amor y la disponibilidad hipócritamente.

¿Acaso puede sorprendernos que experiencias como la ascensión prusiano-alemana, gracias a una serie de victorias, hayan difundido como idea dominante que en la convivencia humana la debilidad es un mal y la fuerza un bien? Sin duda, estas ideas se enfocarán también en relación a la posición hegemónica, condicionada entre otras cosas por el peso específico de los éxitos militares ocurridos en la ascensión de Alemania, que correspondió a los militares en el ámbito de la sociedad cortesana así como, de manera general, a la buena sociedad (Elías 1989: 111).

De esta manera Elías estaba dilucidando a un renacimiento del ethos guerrero en Europa, dada la hegemonía militar tanto en la Francia Napoleónica como en el Segundo Imperio Alemán, directamente relacionada a la profundamente arraigada escala de valores donde la fuerza del ciudadano y del imperio que devinieron posteriormente en naciones, favorecidos por estos valores, ocupaban una posición muy elevada.

Esta idea tuvo detractores que percibieron la sobrevaloración de los valores guerreros en la sociedad por encima de los acuerdos y modales alcanzados sobre finales del siglo XVIII, sobretudo en los círculos burgueses que denominaron *cultura del código moral burgués*, muchas de estas devinieron en manuales de urbanidad a finales del siglo XVIII y principios del XIX, pero la presión de los defensores del código de honor era demasiado fuerte como para que los defensores del código cultural pudiera obtener algo más que una posición subordinada (Elías, 1989).

El himno a la fuerza y a la guerra que Nietzsche dio expresión fue acogido como un código guerrero (cuyos primeros depositarios fueron nobles) por parte de un amplio espectro social de la burguesía de su tiempo. (...) a pesar de no ser propiamente guerreros, adoptaron elementos del código guerrero propios del estrato social más elevado y, en conformidad con su propia posición y con fervor propio de cualquier neófito, lo transformaron en una doctrina nacional burguesa o, como en el caso de Nietzsche, en una doctrina filosófica tan universal como la doctrina moral clásica, solo que de signo contrario (Elías 1989: 6).

Los eventos «directos» más importantes que marcaron la agenda del siglo XX en términos del miedo en la ciudad y de las ciudades fueron sin duda las guerras

mundiales, la toma de una ciudad por el bando contrario no solo hiere el ego de los ciudadanos, sino que polariza las tensiones sobre la identidad y las identidades. En segundo lugar, los eventos indirectos como ser el capitalismo y sus sucesivas crisis de acumulación de capital.

Ya en la primera guerra mundial emerge una tecnología bélica que sustituyó gran parte de la fuerza física e incluso dio mejores posibilidades del combate a media y larga distancia (tanque de guerra, avión, submarino), aunque todavía se clasifica dentro de las guerras convencionales porque tiene lugar en campos de batalla definidos como tales cuyo objetivo es la derrota del enemigo. La identidad del conflicto y de los bandos ya no se caracteriza por el estilo de lucha cuerpo a cuerpo sino por las capacidades tecnológicas que puedan tener las armas.

En la segunda guerra mundial pierde importancia el campo de batalla y la derrota del enemigo no es el único objetivo. Se utilizan armamentos nucleares, químicos, y aparece por primera vez el riesgo de la destrucción completa de la especie humana y/o del planeta tierra, esto instaura un miedo hacia determinadas naciones que ostentan esta posibilidad. Por ello podemos afirmar que la política del miedo ya no está instalada en la capacidad del líder guerrero y su séquito de ciudadanos guerreros sino en la capacidad tecnológica de una nación en destruir completamente a otra.

La pregunta que me hago es ¿cómo este miedo supra nacional se instala en la vida cotidiana de la ciudad? Ante este avasallamiento tecnológico sobre los conflictos bélicos, ¿sigue siendo necesario que los individuos estén preparados «atléticamente y bélicamente» para defender la nación?

Lo que preocupa en la actualidad, es una reflexión mucho más profunda que es que no hay diferencia entre la guerra y la no guerra. Baudilliar (2002) afirma, hablando de la guerra de Irak y del 11 de setiembre, que las últimas guerras son un «no acontecimiento», por lo que es absurdo pronunciarse sobre las mismas. Antes de ello es necesario saber qué es lo que ocultan, reemplazan, exorcizan, con un análisis que surja de la voluntad de anular el acontecimiento original que las convierte en guerras fantasmagóricas, es decir que no tienen una finalidad propia y ni siquiera un verdadero enemigo. Las imágenes que surgen como un otro enemigo de la humanidad, terroristas, son imágenes creadas para estas guerras infinitas, de cosas que jamás sucederán. Emerge una especie de suspenso que nos espera en el futuro a partir de esta actualidad difusa que se ahoga de la circulación del terror bajo la forma de un principio universal de prevención (Baudilliar, 2002).

El caso trascendió ampliamente a la prensa, libros, documentales, sobretudo porque habiendo asesinado al enemigo, no se le encontraron armas de destrucción masiva que era supuestamente el motivo central del terror mundial y en definitiva de la guerra.

La pregunta que es irresistible es; ¿el crimen presumido hubiera tenido lugar? No se sabrá jamás ya que todo habrá sido prevenido. Pero lo que se perfila a través de él es

una desprogramación automática de todo lo que hubiera podido pasar, una suerte de profilaxis a escala mundial, no solamente de todo crimen, sino de todo hecho que pudiera perturbar un orden mundial dado como hegemónico. Ablación del «Mal» bajo todas sus formas, ablación del enemigo que no existe como tal, ablación de la muerte. «Cero muerte» se convierte en el Leitmotiv de la seguridad universal (Baudrillard, 2002: 1).

Es una prevención bajo el signo de seguridad que se convierte mediante las comunicaciones en una estrategia planetaria, que advierte la posibilidad de la llegada del mal y del fin del mundo sin la posibilidad de prevenirlo, es el caso del 11 de setiembre.

A diferencia de la guerra programada, en este caso lo real está en el horizonte de lo virtual, reforzado por el hecho de la clonación de sujetos y acontecimientos (la guerra del golfo con la guerra de Irak, Bush padre con Bush hijo). No se trata entonces de instaurar el bien, de prevenir crímenes o las geoestrategias comerciales (traslados, suelos, climas). La idea es instalar este no-acontecimiento como definitivo mediante un terror preventivo que elimina la posibilidad del acontecimiento, bajo el signo de la seguridad, esta es la victoria del terrorismo para Baudrillard (2002).

Es por otra parte el atentado del 11 de Setiembre que remató el proceso de globalización, no el del mercado, de los flujos y de los capitales, sino este, simbólico, mucho más fundamental de la dominación mundial, al provocar una coalición de todos los poderes, democráticos, liberales, fascistas o totalitarios, espontáneamente cómplices y solidarios en la defensa del orden mundial (Baudrillard, 2002: 2).

Esta guerra virtual permanente, esta no guerra, hace que siempre estemos en guerra; una guerra virtual. El ciudadano guerrero deviene entonces de una necesidad permanente, ya no es una preparación para períodos bélicos, la amenaza está en todo momento tanto en las relaciones internacionales como a diario en la calle. Hay un llamado a alguien que cuide estos espacios y que piense como el ciudadano, no como la policía, es decir otro ciudadano como posibilidades de defendernos en cualquier momento.

LA CIUDAD DEL MIEDO Y EL MIEDO URBANO

Cuando Simmel (1998) habla de la vida en la pequeña ciudad, tanto en la Antigüedad como en la Edad Media, afirma que la propia ciudad ponía al individuo barreras de movimiento y relaciones hacia el exterior, con la autonomía y la diferencia con el interior, bajo las cuales, según el autor, no podría respirar. Menciona además las posibilidades paradójales de un individuo para desplazarse, reconocerse (ser anónimo), y por otro el disciplinamiento urbano en tanto modelamiento del individuo dentro de la división social del trabajo, reduciéndolo a la producción fabril. La paradoja constaba en que las grandes urbes permitían la vigilancia de las ciudades pequeñas,

pero por otro lado confrontaban al individuo en el destino de ser nivelado mientras es consumido en un mecanismo técnico social. Esta característica de las grandes ciudades en las cuales el individuo realiza un intercambio de efectos con desconocidos, produce formas de indiferencia que son de alguna manera, formas de defensa ante la multiplicidad de imágenes y estímulos que proveen relaciones urbanas como la indiferencia al vecino, la cual según Simmel es una medida de precaución sin la cual esta gran ciudad, se vería desquiciada. No es posible por ejemplo, saludar a todas las personas que uno encuentra en las calles o en las ferias, ya que frente a los múltiples estímulos e impresiones, los habitantes de una ciudad recurren a mecanismos de defensa de su interioridad como la antipatía, la reserva, la personalidad *blasé*, atributos estos del *urbanita*.

Además en las grandes ciudades la tensión entre conocimiento/desconocimiento conduce a adoptar una actitud de distanciamiento y generar formas de hipocresía entre vecinos.

Algunas ciudades también fueron edificadas en relación a fortalezas, es decir que parte del emplazamiento urbano era (y sigue siendo en muchos casos) emplazamiento militar desde la génesis de la ciudad, constituyéndose parte de la identidad de las ciudades, tanto ciudades con murallas como ciudades amuralladas. Es el caso del Cerro de Montevideo, que tuvo un valor estratégico en el período colonial y fue utilizado tanto para la defensa de la ciudad como para la navegación ya que allí se construyó un faro en 1802. Estas características hicieron que tanto el Cerro como la fortaleza se constituyeran símbolos nacionales presentes en el escudo nacional y en las monedas (Romero Gorski Sonnia, en Gravano Ariel, 1995).

No solo la relación guerra-ciudad debe ser analizada para entender la predisposición al miedo y a la violencia urbana, entran también en juego los propios procesos de urbanización que deben ser analizados profundamente, ya que no conllevan un nuevo modo de sedentarismo, sino nuevas formas de movilidad, y presenta dos aspectos complementarios que son el crecimiento de los grandes *centros urbanos* y la aparición de *filamentos urbanos*, nos expresa Marc Augé (2007) hablando en su obra *Por una antropología de la movilidad* en el capítulo II *La urbanización del mundo*. El autor sostiene que este proceso en términos espaciales recibe el nombre de *universalización*, que comprende tanto a la *globalización* caracterizada por la expansión del mercado liberal así como de los medios de comunicación y circulación, como por la *planetarización*, que la define como un tipo de conciencia de corte ecológico y social, como si fuesen las dimensiones tecnológicas (refiriéndome a la globalización) y humanas (refiriéndome a la planetarización) de la universalización. En cuanto a la planetarización, tiene que ver con la conciencia de que el planeta se encuentra en peligro y de que existen desigualdades insalvables entre sus habitantes. Es una conciencia que Augé llama *desafortunada*, porque percibe el modo en que el humano

destruye el planeta, pero también los riesgos que el ser humano corre a causa de las situaciones de desigualdad.

A los *filamentos urbanos* se le asignan de modo automático, los temas de violencia, pobreza, problemas con los jóvenes y con la inmigración, a partir de relaciones de oposición ciudades/afueras o centro/periferia. Estas nociones para Augé no son utilizadas de modo inocente, ya que por ejemplo, la palabra *periferia* solo puede ser tenida en cuenta si existe un *centro*, y las formas de vida periféricas posibles y a las formas de vida céntricas posibles, tomando como referencias prácticas los tipos de paisajes, empleos, arquitectura, negocios, educación, salud, y vida intelectual.

El ejemplo de París reúne ambas dimensiones analizadas (ciudad-guerra y ciudad-urbanización), porque hay un París intraperiférico que es a la vez intramuros, refiriéndome al antiguo modelo parisino de ciudad amurallada. En ocasiones se intentan «levantar muros» a partir de circulaciones, bulevares y pasajes de agua (entre otros), concentrando líneas de transporte urbano que fluyen en ambas direcciones, pero emplazamientos edilicios que conservan las propiedades céntricas y periféricas. Pero también existe el ejemplo contrario, donde periferia y las afueras se desdibujan. En las afueras puede haber barrios elegantes como sucede en París, Chicago, Marsella (Augé, 2007), pero también en Montevideo como ser una parte de Carrasco, ubicado en la zona este limítrofe con Canelones, o en su momento los barrios de Colón y el Prado. Pero en ciudades como Río de Janeiro, la noción de periferia «se mete» en el centro cuando de las favelas se trata.

Estas ideas entre otras son las que terminan mostrando diferencias que pueden mostrarse en el espacio urbano y entre ciudades, que refieren al tejido social y a las disfunciones que se dan en la ciudad. Por esto los proyectos urbanísticos se conciben cada vez más en relación a la necesidad de volver a definir la relación entre interior y exterior, es decir las conexiones que se establecen no solo en la propia ciudad sino con otras zonas.

De todos modos, cabe tener en cuenta que la urbanización

pone de manifiesto todas las contradicciones del sistema de la globalización, cuyo ideal acerca de la circulación de bienes, ideas, mensajes y humanos está sometido, (...) a relaciones determinadas por el grado de poder en que se dan en el ámbito mundial (Augé, 2007: 36).

Es decir que las ciudades se van modificando dependiendo para quién serán habitadas, a quiénes se desea atraer dependiendo de las zonas (centros históricos, de negocios, inmigrantes ilegales), por lo que responde a dos aspectos contradictorios pero indisociables para Augé: una ciudad que responde solo al trabajo de arquitectos y en las que existen empresas económicas, financieras y productos. Por otro, la ciudad que constituye un mundo que reúne contradicciones y conflictos como consecuencia de un distanciamiento cada vez mayor entre ricos y pobres, así como entre diversidades étnicas o religiosas, que supone además la aparición de desigualdades

cada vez más acentuadas que se reflejan en la organización del espacio. En definitiva, estas «metaciudades» se organizan uniformemente y desigualmente, a lo que Augé denomina ciudad mundo y ciudad mundial. La ciudad-mundial representa el ideal del sistema globalizado mientras que la ciudad-mundo aparecen las contradicciones, las tensiones históricas que engendra el propio sistema.

Las diferencias entre las formas de movilidad y desplazamiento en la vida moderna de algunas ciudades, hacen que el individuo esté moviéndose de un lugar a otro. El habitante de la ciudad tiene una fragmentada percepción del espacio en el que habita, perdiendo el sentido del lugar por la tendencia a la desaparición de «lo local» que estaba saturado de significados familiares» sino el sentido global que acosa con influencias y relaciones lejanas, los «no lugares», puesto que son espacios en los que no se puede establecer una relación social y en los que nada indica un pasado en común, donde además se erige el triunfo de la modernidad, existen más bien impresiones, imágenes, y sensaciones de muchos lugares al mismo tiempo o de ningún lugar (Salcedo, 1996; Augé 2007).

Esta experiencia interrumpida entre el afuera y el adentro (la casa), entre ambientes de confianza y riesgosos, generan incertidumbre e inseguridad en las ciudades modernas, lo que se acrecenta por la debilidad de control del orden público en algunos casos, tanto por su exceso como por su ausencia.

A ello se agrega el principio de que todo extraño es potencialmente peligroso o violento, y la población no está solo atemorizada sino preocupada por tener una aparente certeza de que algún momento será víctima de la inseguridad, para lo que se comparten códigos de prevención y vigilancia en los que la detección del peligro es una preocupación más urgente que la identificación de otros estímulos del ambiente asociados a la buena convivencia y la tranquilidad, constituyendo una *cultura vigilante e insegura*.

Este aprendizaje de conjuntos subjetivos de percepción va formando una tipificación social del mundo de la calle sometida no solo a las imperfecciones de todo sistema perceptivo humano sino a juicios apresurados y a las reacciones anticipadas propias de un comportamiento inseguro (Salcedo 1996: 112).

Parafraseando a Bauman, el saber que en este mundo hay cosas que son temibles, no significa que debemos vivir con miedo. Para el autor, nuestra sociedad líquida es un artefacto que intenta hacernos vivir con miedo, un miedo líquido.

LA INSEGURIDAD COMO RESULTADO DEL MIEDO Y DEL RESENTIMIENTO: LA CONSTRUCCIÓN DE UN OTRO PELIGROSO

Una fuente interesante para pensar la generación del miedo son los datos sobre el tema inseguridad, que en general son los malos registros, así como también tienen un mal uso e incorrecta focalización de los datos. Esto genera un círculo vicioso

de *alucinación colectiva* que se induce en sensación de inseguridad dominante en el imaginario, que sirven para la noticia mediática, interpretaciones, comunicadores, políticos que el rumor popular hipermagnifica paulatinamente. Existe por parte de estos mediadores, una dramatización estigmatizante de hechos y actores con un tratamiento trágico-dramático en cuanto seducción poética de la construcción comunicacional (Bayce, 2010).

«La acción inconsciente de las masas, al sustituir a la actividad consciente de los individuos, representa una de las características de la época actual» (Le Bon, 1900: 7).

De este modo la sensación de inseguridad frente a diferentes situaciones se concentra simbólicamente en la inseguridad frente al crimen y los contenidos de esta inseguridad se deslizan semánticamente en la gran bolsa de inseguridades, incorporándose como inseguridad frente al delito, la que adquiere una denotación metonímica producto de la inagotable capacidad de invasión mediática tanto cuantitativa como cualitativa.

Ya decía Le Bon en 1900 que la sensación de inseguridad que sienten subjetivamente los ciudadanos frente al crimen que sienten los ciudadanos, excede la probabilidad medible que los temerosos tienen de ser víctimas de daños en sus propiedades, lesiones propias o en sus seres queridos.

... esa subjetividad puede objetivarse a partir de sondeos de opinión que han estudiado la conformación de una 'opinión pública' manipulada en una 'espiral del silencio' (...). Solo periodistas que lucran con la inseguridad, y políticos sin formación o interesados en hacer crecer la inseguridad o las demandas por seguridad, se animan a sustentar la igualdad y la inseparabilidad de la inseguridad fáctica y la sentida, como si esta última fuera conmensurable, indicadora de, o provocada por aquella, y básicamente semejante en cantidad y calidad.

... la alucinación colectiva de la inseguridad sentida no es menos real que la fáctica, ya que es la sentida —y no la estadísticamente fáctica— la que orienta las creencias, actitudes y opciones de los ciudadanos (Bayce, 2010: 5).

A esto se agregan las crisis económicas sufridas en los últimos años, que produjeron un malestar social acompañado por la baja del empleo, ocasionando una inseguridad económica que se transformó en una inseguridad ontológica (Rodríguez Alzueta, 2014). Ese sentimiento de riesgo a perder el empleo, bajar de estatus y/o quedar por fuera de la sociedad del consumo en la era neoliberal es inaceptable, en ese momento se corre el carácter del trabajador y aparece la desorientación y la inestabilidad (Sennett, 1998). Una de las respuestas frente a este miedo dice Rodríguez Alzueta, es el resentimiento, a través del cual los miedos abstractos se vuelven miedos concretos, donde la persona comienza a debilitarse y sentir enojo. El resentimiento es un sentimiento que tiende a esconderse porque es consciente y objeto de emociones incontrolables, originando sentimientos secundarios como el odio, la envidia, la desconfianza. Al resentimiento Young (2007) lo llamó «otrificación», como proceso

abierto e incompleto que a su interior se le pone un rostro, que en general son las capas juveniles de las clases trabajadoras, sobre todo marginales, chivos expiatorios donde descargar la bronca. Una cuestión central es que el resentimiento no tiene una exclusividad de clase, sino que puede ser a la interna de una misma clase, así como un sentimiento que las trasciende.

«Ya lo había dicho Sartre en el prólogo a Los condenados de la tierra de Franz Fanon: cuando uno no sabe quién lo aporrea tiende a aporrear al que tiene al lado, y la violencia se encadena» (Rodríguez Alzueta, 2015: 2).

El problema reside también en el lado de la persona o grupo estigmatizado que vive en la humillación, donde una de las posibles líneas de fuga sea la trasgresión, la cual puede volverse delito o violencia (Young, 2007).

A estas trasgresiones subyacen tanto la *pobreza relativa*, es decir la pobreza experimentada como algo injusto, así como el *consumo encantado*, descrito por Bourdieu en La Distinción, donde afirma que la sociedad de consumo habilita la entrada de productos, pero a la vez que ostenta la riqueza, excluye a los que no pueden consumir.

Para Young (2007) hay una secuencia vértigo – resentimiento – humillación – trasgresión que no hay que perder de vista a la hora de analizar a la violencia urbana. Si intentamos hacer una lectura semántica por un momento, lo que se busca en el delito (de este tipo particular) es invertir por un momento la relación de humillación, si acumulasen agresiones la respuesta sería atroz. En el caso de las clases medias, logran paliar la situación en cómodas cuotas, por lo que muchas veces no perciben la violencia social que recae sobre sus hombros y familias.

La construcción de un otro como peligroso se transforma en un temor social y esto creó las condiciones de posibilidad para generar dispositivos de control de la seguridad. A los procesos de segregación urbana de clases, dividiéndolos por territorio en muchas ciudades (centro, periferia, zona costera), se agrega la nueva forma de segregación denominada inseguridad. Este sentimiento elabora fronteras en función de protegerse de los otros, dividiendo entre amenazantes y amenazados, buenos y malos, volviendo a la primera segregación urbana: ricos y pobres.

Casualmente este año en Uruguay, el criminólogo Nicolás Trajtenberg, aseguró en una entrevista publicada en el diario *El Observador* que el vínculo entre delito y pobreza es débil, cuyo argumento central es que hay muchos menos condenados penales que pobres lo que demostraría que no hay una relación entre pobreza y delito.

Sin embargo, el sociólogo Rafael Bayce (2017) dice todo lo contrario, por percibir que esta negación se sustenta en dos falacias de razonamiento y en un error epistémico sobre el modelo en base al cual conceptualizar y estimar las relaciones pobreza-delito.

Me interesa avanzar en este punto porque, como dicen varios autores, en definitiva la cuestión de la percepción de violencia e inseguridad, así como la de xenofobia, se reduce con la ecuación: miedo a los pobres (Cortina, 2000), situación que

considero central para la pensar la necesidad de mayor seguridad en base a las construcciones de alteridad de un otro peligroso.

Bayce argumenta que la inexistencia de una relación necesaria entre pobreza y delito no quiere decir que no la haya, no se puede esperar que cada cien ciudadanos de cualquier tipo haya cien criminales, pero sí puede afirmarse que en la crónica delictiva es mucho más probable que encontremos pobres condenados que gente de clase media o alta.

Por otro lado, en los delitos financieros, económicos, administrativos, es más probable que los ricos sean los delincuentes, pero debemos tener en cuenta que estos delitos son mucho más peligrosos para la sociedad aunque la sociedad tiende a temerle mucho más a los de la crónica roja por ser más concretos y asustadores (Le Bon, 1900).

En segundo lugar, Bayce (2017) sostiene que:

En el tipo de delitos de crónica roja que no haya una relación «directa» frecuente entre pobreza y delito, no quiere decir que la pobreza no esté relacionada con la mayor probabilidad de condiciones o factores, ya que ellos están relacionados también con el delito. La pobreza puede tener una baja relación «directa» con el delito, pero está «indirectamente» relacionada con él de varias formas. La suma de su relación directa y de sus relaciones indirectas con el delito hace de la pobreza un factor fundamental en la explicación y eventual prevención del delito (Bayce 2017: 2).

La pobreza en este sentido, hace que la gente sienta necesidades y tienda a delinquir, que se pueda defender peor ante el estado, que sienta una mayor privación relativa, porque la pobreza provoca factores y condiciones criminogénicas más allá de su criminogenia directa.

También lo expresa Bourdieu (2016) en *La Distinción*, la pobreza hace que la gente sufra la desigualdad sentida como ilegítima e inmoral frente a aquellos que están mejor, lo que aumenta las tentaciones, asociándose diferencialmente más con los que obtienen cosas por vía de la delincuencia de forma rápida, efectiva, aunque de gran riesgo, que por los no pobres. En definitiva, la pobreza puede tener un débil vínculo directo con el delito pero tiene enormes y demostrables vínculos indirectos con él.

Esta construcción de miedos tienen que ver también con la experiencia de la ciudad ordenada, por lo que si nos trasladamos a un lugar potencialmente inseguro (tanto física como mentalmente), cualquier evento o persona se transforma en una potencial amenaza si nos sentimos desprotegidos de un orden sólido, opuesto al miedo líquido.⁴

Por su parte Bauman (2007) examina la idea aristotélica sobre el miedo, pero tiene en cuenta la distinción entre estímulo y respuesta simbólico-cultural; en efecto.

4 Concepto central de Zygmunt Bauman en su libro *Miedo líquido* de 2007.

El autor sostiene que a diferencia de los seres vivos (que sienten miedo como una especie de impulso que los ayuda hacia la huida en contextos amenazantes), el hombre tiene la posibilidad de sentir un miedo diferente, dicho de otra forma, un miedo en segundo grado, según palabras del autor, un miedo *reciclado social y culturalmente*.

«El miedo se hace más profundo cuando es disperso, poco claro y no puede ser identificado a objeto o lugar concreto» (Bauman, 2007: 10).

Bauman sostiene que los seres humanos intentamos reducir los miedos transformándolos en riesgos, que son visibles, ya que estos pueden ser además calculables y los miedos no. Básicamente, en Bauman es claro que no solo cada sociedad e individuo dentro de ella experimenta sus propios temores, sino que además existen miedos universales comunes a la mayoría de las sociedades occidentales. No obstante, debido al egoísmo y a la progresiva desvinculación social, cada uno de estos temores es tratado por cada uno de una manera individual. En su capítulo segundo, «el terror a la muerte», el autor explica por medio de un ejemplo televisivo, como es «el gran hermano», el vínculo entre el hombre y la muerte. Aun cuando temida por todos, esta (como la expulsión de la casa) es inevitable. El mensaje de estos programas televisivos es claro a grandes rasgos, demostrar la debilidad humana en forma pública y su posterior «exterminio»; en efecto, todos menos uno —el elegido— irán siendo paulatinamente degradados o proclamados los «más débiles» y, en consecuencia, serán condenados a ser «eliminados». La supervivencia le pertenece solo a uno mientras la condena a la mayoría. Una vez tomada la decisión, el participante admite y hasta justifica su supuesta debilidad ante la incuestionable voluntad del público. Estas escenificaciones televisivas funcionan según Bauman como verdaderos «cuentos morales» en los cuales el castigo y la recompensa pasan a ser la norma a la vez que los vínculos entre virtud y pecado se debilitan. El contenido de estas narraciones nos lleva a suponer que los «golpes en la vida» son algo aleatorio y no siempre tienen una explicación detrás. Los hombres poco pueden hacer para detener el porvenir y el destino. Podríamos, entonces, afirmar que los reality shows son mitológicamente escatológicos.

En una entrevista que se le realizó en 2013, Bauman argumentó que antes la identidad «venía dada de nacimiento, igual que la clase social, que se heredaba. (...) La idea de identidad aparece cuando la idea de comunidad se debilita y nos empezamos a mover entre dos valores como la seguridad y la libertad, dos conceptos complementarios y a la vez opuestos». Y, pesimista, remató: «ahora la gente quiere más seguridad por encima de la libertad» (Bauman 2013:1).

Por otro lado, relación que organiza el debate liberal sobre la violencia en las sociedades actuales es la relación violencia-seguridad más que seguridad-libertad. Esta idea de que al aumentar los dispositivos antiviolentos alimentará la reducción de la violencia, es una falacia. Si el debate sobre la violencia entonces se tiñe ontológicamente a priori, influenciado por la seguridad que es la clave y la «verdad» para

interpretar el actual estado de violencia. La polémica se lleva para el lado de la medicalización, la penalización, el encarcelamiento, el enrejamiento de la ciudad, dada la incapacidad del estado de cuidar el bien público dado los niveles de delincuencia, la violencia doméstica, la violencia en el deporte, la intolerancia, el abuso, el acoso y paralelamente, mejorar los niveles de represión (policial, militar), permitir a la población civil que se arme, y combatir el narcotráfico en el entendido de que es un flagelo que cubre etiológicamente gran parte del fenómeno de la violencia urbana contemporánea (Núñez, 2013).

A diferencia de la idea de seguridad de los 60 y 70 donde esta era una herramienta de nuestros valores y tradiciones (libertad, democracia, instituciones), en la actualidad opera sobre la vida misma, sobre el cuerpo y la propiedad, es decir en lo real de la vida y no en el mundo político, imaginario o simbólico, pasó a ser un reflejo inmunológico más que una parte constitutiva de la ciudad.

Y AL FINAL: EL MIEDO EN LA VICTORIA DE LO SIMBÓLICO Y EL LUCRO

En 1923 Thomas (en Bayce, 2015) enunciaba que lo real lo es, no por su correspondencia con la realidad, verdad o materialidad, sino porque es sentido como tal y genera consecuencias en las realidades subjetivas y objetivas. La gente se siente peor y realiza acciones como la utilización de armas, estigmatización de grupos, decisiones de votos, solicitud de policías, leyes más duras, por lo que corresponde preocuparse tanto de la inseguridad fáctica objetiva que de la subjetiva objetivable.

Llegamos a la conclusión que hay dos formas de generar el miedo en la población: una directa que es mediante el conflicto bélico, tanto *real como virtual* en la propuesta de Baudilliard, y la mediatización⁵ de violencia en la ciudad, casos donde la violencia es explícita. Otra indirecta, mediante las estructuras semióticas de la convivencia urbana, es decir, las relaciones de clase, la relación centro-periferia, tanto discursivas como prácticas, las que se visualizan en la política, la arquitectura, la salud, la educación.

El miedo se ha instalado en las ciudades en torno a la pobreza, las guerras, los tráfico, a partir de la idea de inseguridad, que han erosionado a los grandes referentes de sentido social como son el Estado, la familia y el territorio. En estas sociedades urbanas donde el proceso del miedo ha tomado más fuerza, las divisiones sociales han calado hondo reconfigurando el sentido que los habitantes le otorgan al percibir la ciudad, buscando debilitar al espacio público, los principios de ciudadanía y

5 Con mediatización me refiero a la transmisión de la inseguridad, tanto por los medios masivos de comunicación como por el boca a boca, donde de alguna manera se «convence al otro» de que el peligro está a la vuelta de la esquina mediante el relato de episodios violentos que amenazan al cuerpo y propiedad de la persona, a la duración y fiabilidad del orden social y el lugar de la persona en el mundo (posición social, identidad, inmunidad a la degradación y exclusión).

participación. Esto provoca una reelaboración de fronteras existentes, gracias a la representación de diversos miedos colectivos, marcando nuevas fronteras simbólicas y físicas, tanto territoriales (muros, rejas, alarmas, seguridad privada), como de sí (defensa personal, porte de armas). De esta forma vuelven las ciudades amuralladas y vuelven los *ciudadanos guerreros* pero esta vez, no hay un enemigo común fuera de nuestra frontera nacional sino que está a la vuelta de la esquina... ¿o en el espejo?

Bajo la influencia del sistema de comunicación que ciñe al planeta y parece darle un sentido, nos acostumbramos a consumir imágenes, palabras y mensajes. Sin notarlo nos vemos llevados a practicar una «razón retórica», que no hace otra cosa que justificar la existencia de aquello que es y al hacerlo, nos moldeamos a la imagen de lo peor de la cultura de la inmanencia: *el retorno de lo mismo* (Augé, 2015). Por este mismo motivo fue que renunciamos los occidentales, a lo mejor de la herencia del paganismo en su versión ateniense que era la capacidad de introspección intelectual, la aptitud para poner en movimiento límites, fronteras, y la vocación ilimitada de permanecer en la historia sin sacrificar las ilusiones de los sistemas.

Acompañando la idea de Augé, rescato el derecho a la ciudad que nos plantea Harvey, como acceso individual a un territorio con calidad de vida. Desde esta perspectiva brinda la posibilidad de reinventar la ciudad que en definitiva es la posibilidad de hacernos y re hacernos a nosotros mismos.

Para llegar a esto chocaremos con contradicciones, tan fuertes que para frenarlas es necesario que algo ceda o algo se roza según Marx. Estas son las contradicciones del capitalismo. Parafraseando a Harvey, es más importante abordar el proceso que produce el problema, que manejar el problema mismo, pero al capitalismo le encanta manejar problemas porque así hace mucho dinero. (Harvey, 2015). El autor pone sobre la mesa el problema de la salud y la inversión debida en medicina preventiva, misma mecánica que se sugiere para la idea de seguridad-inseguridad. El capitalismo no invertirá en convivencia, sino en seguridad y en violencia, porque es la forma en la cual «maneja» el problema de la seguridad y a la vez mueve capital y acumula dinero.

Para avanzar en el estudio del proceso que produce el problema desde otra perspectiva como propone Harvey, podríamos empezar en el tema de la construcción del *ciudadano guerrero* en la actualidad, sería interesante de este modo realizar el proceso inverso como propone Scandurra (2016), no tanto ver el gimnasio desde la ciudad sino ver la ciudad por la ventana del gimnasio, para entender mejor cuáles dimensiones de los ciudadanos se constituyen en estos espacios y se instalan como realidades cotidianas.

Si bien es evidente, es necesario mencionar que el miedo generado por los dispositivos de inseguridad, es un negocio que sirve a ciertos sectores políticos y empresariales que lucran con la especulación de la seguridad en todas sus dimensiones: personal, económica, política, de bienes.

Para estos sectores, es necesario tener *ciudadanos guerreros* hambrientos de utilizar eso que aprendieron, de consumir seguridad y armamento, ejemplos de vida en contra de *los maleantes*, empresas de seguridad privadas efectivas, que *den palo, y no como la policía, que si le pegan a alguien, terminan en cana*, se dice en las calles Montevideanas, porque de alguna manera la *no-guerra* (Baudillard, 2002) inauguró la inquietante familiaridad del terror.

Las academias de Artes Marciales y Deportes de Combate pasan de ser espacios de deporte y recreación a ser lugares que brindan seguridad, pero además que funciona diaspóricamente a favor de la seguridad ya que sus practicantes velarán por el bien público en caso de que así sea necesario, ya que en el imaginario colectivo tienen las herramientas para protegerse, desarmar, golpear y hasta matar a un posible atacante, una especie de servicio militar opcional que tienen los ciudadanos para estar preparados.

BIBLIOGRAFÍA

- AUGÉ, Marc. *Qué pasó con la confianza en el futuro* Siglo XXI editores, Argentina. 2015.
- BAUDRILLARD, Jean. (2002). «La máscara de la guerra». *Página 12*. Buenos Aires. Argentina. Abril. 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. *Miedo líquido: la sociedad contemporánea y sus temores*. Paidós Ibérica. 2007.
- / «Bauman, pesimista: «Ahora la gente quiere más seguridad que libertad» 13/03/2013 – 12:03. Clarin.com Revista N, ideas. https://www.clarin.com/ideas/zygmunt-bauman-pesimista_o_r11EomciwXx.html.
- BAYCE, Rafael. «Creando inseguridad. Modelo para la construcción social de la desmesura», en Mallo, Susana y Viscardi, Nilia (comp.) *Seguridad y miedos. Qué ciudadanía para los jóvenes*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. 2010.
- BAYCE, Rafael. «El vínculo entre pobreza y delito no es débil». *Caras & Caretas* edición on line. Domingo 19 de Marzo de 2017.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Taurus, 2016.
- CHOZA, Jacinto. «Artes marciales. la guerra y la identidad colectiva». *THÉMATA. Revista de Filosofía*, No48 julio-diciembre (2013) pp.: 25-35 doi: 10.12795/themata.2013.148.02.
- CORTINA, Adela. «Aporofobia», en *El País*, 07 de Marzo de 2000, p. 16.
- ELÍAS, Norbert. «Nietzsche y el ethos guerrero» en *Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung* Ed. Michael Shroter, Frankfurt. Traducido por Alfonso Moraleja. 1989.
- HARVEY, David. *Conflictos territoriales, desigualdad y modos colaborativos de producción de ciudad* Colección de conferencias de la Facultad de Arquitectura 2015, Diseño y Urbanismo (FADU), Universidad de la República. Montevideo. 2016.
- LE BON, Gustave. *Psicología de las masas*. Sarpe. Madrid. España. 1900.
- ROMERO GORSKI, Sonia. *Miradas urbanas, visiones barriales*. Nodam, Montevideo. 1995.
- RODRÍGUEZ ALZUETA, Esteban. «Humillación y transgresión: hacia una cultura de la dureza» Revista: *Niños, menores e infancia* n°8. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. 2014.
- SALCEDO, Andrés. «La cultura del miedo: la violencia en la ciudad», *CINEP. En controversia* n°169. Bogotá 1996.

- SCANDURRA, Giuseppe. *Bologna che cambia : Quattro studi etnografici su una città*. Bologna. 2016.
- SIMMEL, Georg. *Las grandes urbes y la vida del espíritu. El individuo y la libertad*. Ensayos de crítica de la cultura. *Península, Barcelona*, 1998.
- / *Roma, Florencia, Venecia*. 2007.
- YOUNG, Jock. *El vértigo de la Modernidad tardía*. Didot, Buenos Aires, 2007.
- GUERRERO VALDEBENITO, Rosa María. «Nosotros y los otros: segregación urbana y significados de la inseguridad en Santiago de Chile» en libro *Lugares imaginarios en la Metrópolis* de Sonia Baires y Miguel Angel Aguilar. Anthropos. 2006.

EXCLUSIÓN-INCLUSIÓN DEL JUEGO EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

IVANA RIVERO
VIVIANA GILLETA
MANUEL LIMBRICI DAGFAL

RESUMEN

Quizás porque deja expuesta la limitación del conocimiento científico para dar cuenta de la condición humana, el juego encuentra resistencia para ser dicho en el ámbito universitario. Sin embargo, el juego es una práctica corporal cotidiana, un lugar común al que el docente puede apelar para generar condiciones materiales y simbólicas que consagren el derecho social a la educación, buscando la igualdad, respetando la diversidad y reconociendo a los estudiantes como sujetos de derecho, en definitiva, para contribuir a políticas de inclusión educativa.

Distintos estudios muestran que en ámbitos educativos, el uso más frecuente del juego es aquel que lo toma como recurso de implementación, como estrategia que facilita la promoción de conocimientos de distinta naturaleza. Es así que en el ámbito universitario se puede encontrar al juego en propuestas pedagógicas de docencia (de grado y posgrado), de extensión, de investigación y de innovación educativa (aunque no siempre se lo encuentre explícitamente).

En esta ponencia se presentan resultados parciales de una investigación que busca conocer y comprender el lugar que ocupa el juego en proyectos de innovación educativa (Proyectos de Innovación e Investigación para la Mejora de la Enseñanza de Grado) vigentes en la Universidad Nacional de Río Cuarto, a fin de generar discusiones que permitan revisar decisiones metodológicas.

Palabras clave: juego, innovación educativa, inclusión educativa.

EXCLUSIÓN-INCLUSIÓN DEL JUEGO EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA¹

La inclusión educativa es un tema que no resulta ajeno al grupo de trabajo que componemos el Programa de Investigación Exclusión-Inclusión Educativa en Contextos Diversos, pues el cambio curricular como decisión intitucional en atención al desgranamiento de las aulas universitarias ha sido tema de estudio desde hace más de una década. Componemos el programa profesionales de diferentes campos de las Ciencias Humanas, profesoras de nivel inicial, psicopedagogas, psicólogas, profesores de educación especial, profesores de educación física. Los temas estudiados en los cuatro proyectos que integran el programa son las mujeres de sectores vulnerables, la construcción de subjetividad de los adolescentes, inserción laboral de mujeres con discapacidad, el juego en propuestas universitarias.

Se puede identificar que en los tres primeros proyectos mencionados el estudio se circunscribe a poblaciones especiales que pueden sentir acciones sociales tendientes a la exclusión. El proyecto de juego no estudia una población identificada como segregada sino que estudia los proyectos de innovación educativa en el contexto universitario como estrategia de modificación de la dinámica institucional en atención a la inclusión educativa.

En este sentido, el proyecto toma postura en el movimiento de inclusión para el pleno ejercicio del derecho a la educación, no solo en términos de acceso sino de calidad, a partir de la adaptación de la enseñanza a la diversidad del estudiantado (Booth y Aiscow, 2000; Blanco, 2006; Echeita Sarrionandia, 2013; Barco, 2016). Pues «El pleno ejercicio del derecho a la educación pasa necesariamente por educar en y para los derechos humanos... no solo conocer dichos derechos sino vivenciarlos» (Blanco, 2006: 7).

EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

En Argentina, hay 48 Universidades Públicas, laicas y gratuitas. La Universidad Nacional de Río Cuarto (en adelante UNRC), es una de ellas. El acceso a las distintas carreras es regulado por un exámen de ingreso pero no es excluyente (se puede recuperar). Tiene más de 15.000 estudiantes efectivos. Más del 50% provienen de la zona próxima a la ciudad de Río Cuarto.

La UNRC está conformada por cinco facultades: Agronomía y Veterinaria, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas, Ingeniería y Ciencias Humanas. En 2016, se

¹ La presente ponencia surge del trabajo en equipo del Proyecto de Investigación «Exclusión-Inclusión del juego en Propuestas Pedagógicas. Un estudio situado en la UNRC» dirigido por la Prof. Dra. Ivana Rivero, que forma parte del Programa de Investigación «Exclusión-Inclusión Educativa en Contextos Diversos», Dirigido por la Prof. Mg. Ana Vogliotti, aprobados y financiados por la SECyT UNRC. 2016-2018.

recibieron a 4520 aspirantes, de los cuáles solo ingresaron 3445, es decir, el 76%. Ese mismo año se graduaron 862 estudiantes, es decir, el 25%.

Cuando se desagregan los datos en las carreras más elegidas por estudiantes de la zona, hijos de trabajadores no profesionales, el porcentaje de graduados se reduce al 12% de los ingresantes.² En un estudio sobre estudios universitarios franceses Bourdieu y Passeron afirman que «La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades —particularmente en materia de éxitos educativos— como desigualdades naturales, desigualdades de talentos» (2003: 103).

Se ha dicho que el proyecto parte de la idea de *inclusión educativa* desde una perspectiva global (Echeita Sarrionandia, 2013) en reconocimiento y valoración de la *diversidad* humana. Diversos autores coinciden en reconocer que el contexto educativo y los estilos de enseñanza condicionan la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado (y no solo de un grupo con características especiales).

El progreso de los alumnos no depende solo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brindan o no se le brindan... la escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias son algunos de los factores que limitan el acceso, permanencia y el aprendizaje del alumnado en las escuelas (Blanco, 2006: 6).

Si se entiende a la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las instituciones (Blanco, 2006), entonces es viable para el proyecto de investigación partir del supuesto de que *la incorporación del juego (en tanto práctica corporal gustosa, popular y cotidiana) en contextos educativos, favorece procesos de inclusión educativa en todo el estudiantado.*

En este sentido, se justifica el tomar como corpus de análisis los Proyectos de Investigación e Innovación para la Mejora de la Enseñanza de Grado PIIMEG de la UNRC. Pues en ellos, los docentes identifican una problemática y ensayan acciones para superarlas. Es más, la convocatoria institucional misma es ya un indicio que anticipa la preocupación institucional por atender a los procesos de exclusión educativa.

ACERCA DEL PROYECTO

El objetivo general de la investigación es conocer y comprender el lugar que ocupa el juego en los proyectos de innovación educativa vigentes de la UNRC. Para conseguirlo se trazaron tres objetivos específicos; el primero de ellos, identificar y describir el uso que se hace del juego en los proyectos de innovación educativa vigentes de la UNRC. El segundo objetivo específico refiere a reconocer los contextos

2 El Profesorado de Educación Física es el caso testigo elegido para estas cifras. En 2016 hubo 293 aspirantes de los cuales ingresaron 205 y se graduaron 26.

de intervención y destinatarios previstos en los proyectos de innovación educativa vigentes de la UNRC. Para finalmente, identificar indicios de inclusión y de exclusión en las propuestas de actividades lúdicas y/o juegos previstas en los proyectos de innovación educativa vigentes de la UNRC como tercer objetivo específico.

De la totalidad de los proyectos aprobados en la convocatoria 2014-2016 que hacían un total de cuarenta y siete (47) proyectos, se intentó seleccionar por muestreo teórico a aquellos que mencionaban el juego en algún apartado.

Esta primera aproximación arrojó como resultado que *ningún proyecto de Investigación e Innovación Educativa para la Mejora de la Enseñanza de Grado menciona al juego*. Frente a esta dificultad se decidió seleccionar aquellos proyectos que ubican en lugar protagónico conceptos que bien podrían estar apelando al juego para llevar adelante las actividades propuestas.

Estos conceptos fueron los siguientes: creando y recreando, experiencia, emociones, creatividad, protagonismo, integración, enseñanza diversificada y cooperativa, aprendizaje en acción, compromiso social, nuevas estrategias, experiencias más atractivas, escenarios reales, simulación.

Así, de cuarenta y siete (47) proyectos aprobados, se seleccionaron dieciséis (16): cinco (5) proyectos de Ciencias Humanas, seis (6) de Agronomía y Veterinaria, y cinco (5) de Ciencias Exactas. A los directores de los proyectos se les envió un correo preguntando si durante la implementación del PIIMEG que ellos han dirigido se ha realizado alguna propuesta lúdica o algún juego.

Cabe aclarar que el uso ambiguo en la definición que la consigna hace del juego fue a propósito, pues el segundo de los supuestos de los que parte la investigación es que *el hablar de una práctica corporal, popular, cotidiana como el juego en el contexto académico reanima la fricción siempre presente entre racionalidad lógica y racionalidad práctica*. Al decir de Larrosa:

A los profesores nos falta, quizá irremediablemente, esa aristocracia de espíritu, esa finura de espíritu, esa ligereza que aún tenía el pensamiento cuando no era monopolio de los profesores, cuando aún no se había contaminado de esa gravedad pedagógica, moralizante, solemne, dogmática y un tanto casposa que es la propia del tono profesoral (Larrosa, 2000: 150).

El universo académico está teñido de solemnidad, de seriedad, de cierta cortesía que, según Bourdieu y Passeron (2003), resulta altamente excluyente para las clases populares.

Hasta el momento, seis (6) aún no han contestado, tres (3) han contestado que no hacen propuestas de juego, y seis (6) nos han contestado que hacen propuestas de juego, por lo tanto son casos a entrevistar.

Así, el juego resulta estar presente en las prácticas de innovación educativa sin ser dicho.

Se sospecha que los proyectos que llevan adelante propuestas de juego (para conceptualizarlo tomamos como referencia los constructos «forma» y «modo» de Pavía, 2006) involucran al cuerpo (Scharadrsoky, 2015) y/o a la risa (Larrosa, 2000) en una experiencia educativa (Dewey, 2000) que resulta innovadora (Carbonell Sebarroja, en Cañal de León, 2002) e inclusiva (Barco, 2016; Blanco, 2006) porque relativiza las máscaras construidas (seriedad) y afloja los lazos que anudan la subjetividad (animarse a crear).

Sospechamos que la inclusión del juego en propuestas pedagógicas puede favorecer procesos de inclusión para todo el estudiantado, pero los docentes que utilizan el juego en sus aulas no siempre ponen el acento en su potencial inclusivo, es decir, en su intensidad, «en esa capacidad suya de hacer perder la cabeza radica su esencial, lo primordial» (Huizinga, 2000: 24).

Con esta sospecha se llega a la preparación de las entrevistas en profundidad a los docentes responsables de los proyectos seleccionados.

MÁS DECISIONES

El equipo de trabajo está integrado por varios profesores dedicados a la enseñanza de asignaturas muy diferentes en la formación del profesor de Educación Física. Por esta razón, cada profesor investigador tomó aquellos proyectos seleccionados para entrevistar que mencionan las palabras vinculadas al juego más próximas a su universo de dominio. Así, cada profesor investigador analiza el proyecto, contacta al docente responsable, lo entrevista y analiza la entrevista.

Si bien esta dinámica puede significar mayor exigencia a los miembros del equipo (no solo por el trabajo a realizar sino por la lectura que debe ir acompañando las tareas, y la necesidad de reuniones periódicas) gana sentido al tratarse de un equipo conformado por docentes que, en su gran mayoría, encuentra aquí la primer experiencia de trabajo de investigación en equipo y que necesita no solo armarse de herramientas teóricas y procedimentales, sino probarlas.

Por esta razón, armamos un documento con la intención que sirva de guía para hacer las entrevistas a los directores de PIIMEG. El escrito se organiza en dos partes. En la primera parte se abordan los tópicos que organizan el desarrollo de las entrevistas y alrededor de los cuales no pueden faltar preguntas. En la segunda parte se advierten algunos elementos que permiten instalar una situación de conversación distendida con el entrevistado.

Según Taylor y Bogdan (1987), las entrevistas en profundidad se presentan como una conversación cara a cara entre entrevistador y entrevistado donde el primero avanza lentamente hacia los tópicos de la investigación en un recorrido de rastreo de los intereses del segundo.

La entrevista en profundidad es una estrategia de recolección de datos que permite acceder al mundo de otras personas, cómo ha percibido y perciben la realidad, cómo viven y sienten cada día (Guber, 2013).

Las entrevistas versan alrededor de cuatro grandes temas: sobre el proyecto (para este eje de indagación se utilizan de referencia los textos de innovación de Carbonell Sebarroja), sobre la propuesta de Juego concreta (para este eje de indagación se utilizan de referencia los textos de Pavía, 2006; Dewey, 2000; y Larrosa, 2000), sobre los estudiantes (para este eje se utilizan de referencia los textos de inclusión social y educativa de Blanco, 2006; y Barco, 2016) y sobre el contexto universitario (para este eje se utilizan de referencia los textos de Bourdieu y Passeron, 2003; y Follari, 2008).

Si bien se plantearon algunas preguntas comunes estas sirven de guía pues la formulación se definirá en la misma situación de entrevista. Esto es porque el entrevistador irá acomodando los núcleos temáticos sobre los cuáles versarán las preguntas con la particularidad del proyecto, para que la misma resulte un diálogo ameno y no esté interrumpido por la lectura de las preguntas.

PARA IR CERRANDO

En esta ponencia hemos presentado avances del proyecto de investigación sobre «Exclusión-inclusión del juego en propuestas pedagógicas de la UNRC». Se analizan Proyectos de Innovación e Investigación para la Mejora de la Enseñanza de Grado vigentes en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Y es que la misma convocatoria es reflejo de la preocupación institucional por la conseguir una universidad más inclusiva. Allí se estudia la presencia juego, pues se sospecha que puede muy bien constituirse en una estrategia de inclusión educativa.

En el primer rastillaje se encontró que el juego no es dicho en estos proyectos, pero sin embargo, se hacen propuestas de juego en el aula al implementar la propuesta de innovación. Su presencia es mayor de lo esperado por nuestro equipo de trabajo.

El juego no solo esta presente en la implementación de algunos proyectos seleccionados como corpus, también se lo encuentra como contenido en materias de diferentes carreras, como Psicopedagogía, Enfermería, Ciencias Jurídicas, Ciencias Económicas. Al juego se lo encuentra como espacio curricular en la formación de profesionales docentes de Nivel Inicial y de Educación Física.

Y es que el juego se hace presente en la vida cotidiana de las personas sin importar demasiado su condición (adolescentes, niños, adultos, adultos mayores, personas con discapacidad, mujeres, varones), en distintos espacios públicos (plazas, parques), en institucionaes (escuelas, clubes, vecinales, complejos recreativos, jardines maternas y de infantes, institutos, universidades). Si está incorporado a la cultura de una comunidad, llama la atención la dificultad para ser dicho en los proyectos universitarios. De allí que cobren sentido preguntas como: ¿quiénes son los profesionales que

lo utilizan en el aula?, ¿qué atributos ven en él para utilizarlo en una propuesta de innovación educativa?, ¿porque no se nombra al juego en las formulaciones escritas universitarias cuando es utilizado en las propuestas áulicas innovadoras?

El juego es tentador, es alegría, si un profesor se pone el gorro de cascabeles y juega, sobre todo en el ámbito de la formación universitaria, se vuelve poco creíble; en ese acto pierde la aristocracia académica que es la que permite el diálogo entre profesionales de toga (Larrosa, 2000). ¿Quién dijo que riendo no se aprende?, ¿es en serio que riendo no se aprende? Pareciera que es necesario disfrazar al juego para que entre a la universidad, pareciera que es necesario cubrirlo de gravedad pedagógica, moralizante, solemne y dogmática, acallar la risa presente y fluctuante en aquel que se anima a jugar, que dialoga con lo serio y desgarrar la seriedad.

¿Qué disfraz usa el juego? Frágil y sensible, de naturaleza ambigua (libertad y regla, ficción y realidad, antítesis moralista y regla moral), en boca de muchos, presente en prácticas educativas cotidianas, ausente en formulaciones escritas. ¿Cuál será la proyección del juego en el contexto universitario?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barco, S. 2016. Políticas educativas e inclusión educativa: tendencias y sentidos. Presentación en Jornada «Políticas Educativas y Educación Inclusiva: reflexiones para un debate necesario». UNRC.
- Blanco, R. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. En REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2006. Volumen 4. Número 3.
- Booth, T. y M. Aiscow, 2000. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK. Traducción: UNESCO-Santiago.
- Bourdieu P. y J. Passeron, 2003. Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Carbonell Sebarroja, J. 2001. La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Madrid: Morata.
- Carbonell Sebarroja, J. El profesorado y la innovación educativa. En Cañal de León, P. (Coord.) 2002. La innovación educativa. Madrid: Akal.
- Dewey, J. 2000. Experiencia y educación. Buenos Aires: Losada.
- Echeita Sarrionandia, G. Inclusión y exclusión educativa. de nuevo «voz y quebranto». En Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2013. Volumen 11, Número 2.
- Follari, R. 2008. La selva académica. Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad. Buenos Aires, Homo sapiens.
- Guber, R. 2013. El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J. 2000. Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Pavía, V. 2006. Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador. Buenos Aires: Edicial.
- Scharadrosky, 2015. El cuerpo en la escuela. Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de capacitación multimedial. Ministerio de Educación de Ciencia y Tecnología. Argentina. www.me.gov.ar/curriform.
- Taylor, S. y R. Bogdan. 1987. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.

EL JUEGO EN PROPUESTAS PEDAGÓGICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA. DISCUSIONES SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

IVANA RIVERO
VERÓNICA PICCO
ARIEL LEDESMA

RESUMEN

La reciente constitución de un nuevo equipo de investigación dedicado a estudiar el juego (un objeto que debuta en la escena de la investigación formal) ha abierto la posibilidad de sistematizar formalmente reflexiones que van ganando identidad en diferentes espacios curriculares de la formación docente universitaria en el campo de la enseñanza de las prácticas corporales.

Profesores de cátedras tan dispares como Teoría del entrenamiento; Deporte de Conjunto; Expresión, Comunicación y Dimensión Corporal; Conocimiento y Juego, nos encontramos con regularidad para avanzar en el reconocimiento del potencial inclusivo del juego. En este contexto, el juego se presenta como lugar en común, elemento plástico que habilita discusiones acerca de las propuestas pedagógicas inclusivas, en atención al derecho a la educación.

En esta ponencia se presentan discusiones que surgen del análisis de las propuestas pedagógicas de las asignaturas de formación docente en Educación Física y Educación Inicial que ofrecen a los estudiantes experiencias de juego, en la que se vuelve necesario ponerse a disposición de la construcción colectiva de la situación, práctica innovadora en el modo de ser y estar en la escuela.

Palabras clave: juego, propuestas pedagógicas, inclusión educativa.

INTRODUCCIÓN

La definición de las disciplinas «es una cuestión social que se relaciona con intereses de individuos y sobre todo de grupos de individuos que comparten identidades e intereses específicos» (Tenti Fanfani, 2010: 11).

Desde el retorno de la democracia en la década de los ochenta, la formación docente ha sido eje de discusión y punto de partida del proceso de academización de la Educación Física en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

El ejercicio de pensar en la formación de profesores y licenciados en Educación Física que atiendan a las demandas de la sociedad en materia de educación del cuerpo y de las prácticas corporales (entre ellas, el juego) ha desencadenado decisiones

definitorias en la construcción del perfil del graduado. Entre ellas, el garantizar que los distintos espacios curriculares de la formación estén a cargo de profesionales del campo, y que la nominación de dichos espacios muestre pertenencia y pertinencia al campo de la Educación Física iluminando temáticas como el deporte, el juego, la gimnasia, la expresión corporal, la vida en la naturaleza, la recreación y las habilidades motrices.

Es de este modo como se han ido construyendo las condiciones de posibilidad para que aparezcan en el firmamento académico nuevos temas de estudio que se conviertan en objeto de investigación. Es así como el juego no se demoró en aparecer¹ no solo como contenido de varias asignaturas Profesorado y Licenciatura de Educación Física sino como nombre de una de ellas (Conocimiento y Juego), sino también como motivo de múltiples propuestas de extensión con poblaciones diferentes y contextos diversos.

En 2013, el juego se convirtió en el eje temático de las dos primeras propuestas de formación de posgrado de nuestra Universidad. A partir de 2016, el juego se reconoce formalmente como una línea de investigación del Departamento de Educación Física de la UNRC, y se constituye en tema de estudio de este equipo de investigación.

SOBRE LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

El proyecto de investigación sobre el que versa esta ponencia tiene por objetivo conocer y comprender el lugar que ocupa el juego en los proyectos de innovación educativa vigentes de la UNRC.

Cada dos años, la Secretaría Académica de la UNRC abre la convocatoria a Proyectos de Innovación e Investigación para la Mejora del Grado (PIIMEG) con la intención de generar contextos para la ampliación y consolidación de lo público, a través de procesos de formación sólidos y contextualizados y de construcción de conocimientos. Si bien los proyectos se organizan en dos categorías (proyectos de innovación-investigación, y proyectos en red), en la convocatoria 2014-2016 todos se reconocieron en la primera categoría. Se organizan también en dos tipos; los tipo A son investigaciones diagnósticas y los tipo B son innovaciones e investigaciones evaluativas.

Entendemos por innovaciones educativas a un «conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuáles se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes» (Carbonell Sebarroja,

1 Para profundizar en la presencia del juego en la formación docente de educación Física de la UNRC se sugiere la lectura de Centurión, S. «El juego como propuesta académica» en Rivero y Ducart. 2017. El juego en la formación docente. Unirío. Río Cuarto (en prensa) y «Por qué estudiar el juego desde la Educación Física» en Rivero, 2011. «El juego en las planificaciones de Educación Física». Noveduc. Buenos Aires.

2002: 13). De aquí que, si bien el proyecto de investigación toma como corpus los proyectos de innovación, en el diseño de propuestas curriculares de las diferentes carreras surgen ideas, acontecen procesos, se prueban estrategias con la pretensión de provocar cambios en las prácticas vigentes.

En este sentido, cobra relevancia identificar las asignaturas que mencionan en su programa al juego. Comenzamos el relevamiento por la Facultad de Ciencias Humanas y encontramos veintisiete asignaturas que mencionan el juego, en dos forma parte del nombre de la asignatura (Conocimiento y juego en la formación de profesores de Educación Física y Juego de la formación de profesores de Nivel Inicial), en dos se constituye en unidad (Recreación del Profesorado de Educación Física, y Psicología del Desarrollo Infantil II de Nivel Inicial), en dieciséis programas de menciona al juego como tema (Psicología general y evolutiva de Enfermería, Psicología educacional, Creatividad, Literatura infantil, Expresión corporal, Plásticas, Pasantía y taller docente, Taller de inserción profesional II, es decir, siete de Inicial; Taller de habilidades motrices, Deportes de conjunto, Seminario de Deportes de conjunto, Psicología evolutiva, Didáctica Especial, Vida en la naturaleza, Desarrollo motor y Módulo 2, es decir, ocho de Educación Física); uno como metodología (Taller de problematización docente de Educación Física) y finalmente el juego es mencionado como bibliografía en seis asignaturas (Comunicación y discurso político de Jurídicas, Deportes individuales, Seminario de Deportes individuales. Pedagogía, Expresión corporal y Módulo 2).

En total son cuatro las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas que mencionan el juego: tres Profesorados (de Educación Física, de Nivel Inicial y de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales) y Enfermería.

En esta oportunidad nos interesa reconocer las ideas, procesos y estrategias de los docentes a cargo de asignaturas que nombran el juego del Profesorado de Educación Física y reconocer cómo es que provocan cambio de las prácticas cotidianas. Es así que de entre aquellos que mencionan el juego en distintos apartados, se seleccionaron intencionalmente los programas incluidos en el Área de Problematización del Movimiento Corporal del plan de estudios del Profesorado de Educación.

Con todo, se seleccionaron siete programas didácticos: Conocimiento y juego (Materia), recreación (Unidad), Deportes de conjunto y vida en la naturaleza, y Taller de habilidades motrices (Tema), Taller de problematización docente (metodología) y Expresión corporal (Bibliografía). En ellos se pretende comprender las relaciones que se establecen entre la incorporación del juego en programas de formación universitaria, la innovación educativa e inclusión educativa, identificando la realidad contextual de las prácticas que explicitan la necesidad de cambiar (es decir, cuáles son las problemáticas que necesitan ser atendidas, y en qué medida la incorporación del juego deviene una estrategia de cambio adecuada) e identificando las particularidades de las decisiones docente y de las condiciones institucionales que favorecen la

inclusión educativa (es decir, qué de lo que hacen y dicen los docentes, y reconoce la institución tiene impacto en la inclusión educativa).

Luego de analizar los programas se realizan entrevistas en profundidad a los docentes responsables de las asignaturas intencionalmente seleccionadas.

SUPUESTOS

En este apartado trabajaremos tres ideas que operan de supuestos a la indagación. La primera idea es resultado de una investigación anterior y refiere a que el juego es una constante en el campo de la Educación Física. Según Bracht, la Educación Física en su constitución como práctica pedagógica se ha sido apoderando de las formaciones culturales de movimiento pedagogizándolas (1996). De allí que el vínculo que se traza entre ambos es de sometimiento del juego a la lógica constitutiva de la Educación Física, vínculo fuertemente marcado por el momento histórico en que se posicionó en el ámbito escolar argentino, mediados de siglo XX (Rivero, 2011).

La segunda idea es que la incorporación del juego a la Educación Física respeta en parte (pero no totalmente) los argumentos que lo ligan al campo de la educación. Autores dedicados al estudio de la incorporación del juego a la educación (como Rabecq-Maillard, 1969; Brougere, 1998; Kishimoto T., 2006) reconocen que la educación infantil avanzó con el supuesto de que el hombre trae consigo la tendencia a jugar. Mientras tanto las producciones de campo de la Educación Física (Rivero, 2011; Nella, Díaz, Devita en Pavía, 2006) señalan que jugar no solo implica participar de un juego (en tanto forma) sino comprometerse con la acción, en un clima de permiso y confianza, de riesgo ilusorio y sesgo autotélico, es decir, aquello que Pavía (2006) llama modo lúdico. Por ello, se entiende aquí que el jugar no es una tendencia que el hombre trae consigo, sino que a jugar se aprende.

Los textos que han justificado la incorporación del juego a la educación coinciden también en entender que se trata de una actividad que no tiene consecuencias en la vida cotidiana, es decir, es frívola. Sería precisamente su frivolidad la que hace del juego un lugar posible de educación, pues la ausencia de consecuencias propia de la actividad lúdica lo convertiría en un entorno de excelencia para la exploración (Brunner, Piaget y Vigostky). Las producciones del campo de la Educación Física más que aprovechar la frivolidad del juego ponen el acento en la incertidumbre del juego, en el resultado incierto, en la tensión. Este corrimiento deja ver el camino alternativo que la recreación pone a disposición de la Educación Física para fugarse de la educación. El juego es una actividad autotélica, tiene fin en sí mismo (Huizinga, 2000), es una actividad mimética (Elías y Dunning, 1992).

Así, se plantea el tercer supuesto y es que no todos los jugadores consiguen desprenderse de la realidad con facilidad, en otras palabras, no siempre ni todo el tiempo el juego resulta frívolo a los jugadores. Así, para que el juego resulte educativo, es

decir, para que acontezca la frivolidad necesaria para que los jugadores se animen a explorar y ensayar (aquello que atrajo a Piaget, Vigotsky, Bruner), debe primero garantizar a todos la posibilidad de participar, es decir, debe primero ser inclusivo.

JUEGOS MÁS INCLUSIVOS

«La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados» (Blanco, 2006: 5). En este sentido, el juego es una práctica corporal que puede resultar altamente inclusiva, toda vez que habilita la participación y los límites de las decisiones pueden ser consensuadas. De hecho, quizás haya formas de juego (Pavía, 2006) más inclusivas. Al requerir habilidades, elementos y decisiones habituales, conocidas y utilizadas en la vida cotidiana de la comunidad, los juegos populares, tradicionales y autóctonos (Lavega Burgués, 2000) se presentan como lugar de encuentro entre distintas personas. Incluso la mayor parte de ellos encuentran la manera de favorecer la permanencia de la participación activa de los jugadores. Quizás algo similar ocurra con los juegos cooperativos (Orlick, 1978; Ruiz Omeñaca, 2008) que demandan la toma de decisión de los jugadores tras un fin común y aprovechando los saberes y habilidades de todos los jugadores.

Si bien hay juegos que favorecen la permanencia de la participación activa de los jugadores (como los juegos populares, cooperativos) también están los que a medida que avanzan van expulsando a los menos competentes. Más allá de la naturaleza de los juegos, la inclusión decanta de las decisiones que toman quienes aprenden y deciden tomarse un juego como tal, lo que Pavía llama «ambigüedad transparente» (2009) o «jugar de un modo lúdico» (2006).

De aquí que se piensa que el potencial inclusivo del juego radica en la intensidad, «En esa capacidad suya (del juego) de hacer perder la cabeza» (Huizinga, 2000, pág. 13). Allí donde Pavía se corrige a sí mismo diciendo «que al jugar de un modo lúdico late la promesa de que algo bueno va a pasar», allí donde lo intenso se conecta con lo intencional, donde las emociones se entrelazan con la pretensión y las decisiones que se toman para disfrutar colectivamente del momento. El compañero de juego como una extensión de las propias posibilidades, como una potencia a la propia participación y no como un Otro.

Ahora bien, al ser la ambigüedad elemento constitutivo del juego (Sutton Smith, 1977), ambigüedad que expresa un movimiento de vaivén entre polos antagónicos (Gadamer, 2005), quienes promueven situaciones de juego pueden favorecer el orden, el respeto por la regla, los procesos de socialización que devienen exclusivos y, por ende, excluyentes. Es el caso de actividades pensadas para alcanzar la excelencia, atendiendo a la potencialidad de los virtuosos, como el deporte. Quienes promueven situaciones de juego pueden también favorecer la libertad, los procesos creativos e

inclusivos. Es el caso de las actividades lúdicas y artísticas pensadas para que todos puedan participar, es decir, para atender a la diversidad, y para evitar la exclusión reciclando la participación (Ledesma, Fraenkel, & Mariscotti, 2014). Tanto una postura como la otra tienen sus virtudes.

El estimular el orden, el respeto por las reglas (que en el juego son acordadas por los jugadores), el reconocimiento de las tradiciones, del gusto culturalmente construido, de ensayar un modo más cómodo de ser y estar en comunidad, favorece la permanencia, la conservación de lo valioso, el reconocimiento de las raíces, la continuidad al resguardo de la socialización.

El estimular la libertad, la posibilidad de montar situaciones nuevas, de ensayar respuestas alternativas a problemas viejos, de ser y estar de un modo no convencional, de vivir y pensar la realidad desde un lugar distinto al cotidiano (quizás desde un personaje, o simplemente desde el impulso más genuino de moverse, de hacer), favorece el cambio, la originalidad, la irrupción de la novedad por la puesta en marcha de la creatividad.

El juego encierra esa ambigüedad. No puede ser lo uno sin lo otro. Es libertad y regla al mismo tiempo. No puede ser libertad absoluta sin un marco normativo que lo habilite, y a la inversa, para ser juego no basta moverse siguiendo las reglas, sino que debe existir la posibilidad de cambiarlas, de acordarlas. El juego es realidad y apariencia al mismo tiempo. No puede ser creación sin el reconocimiento de la realidad socio cultural como punto de partida. Y a la inversa, el curso habitual, conocido y previsible de la vida corriente debe ser interrumpido para dar lugar a la imprevisibilidad y la incertidumbre.

Parfraseando a Scharagrodsky que cita a Foucault cuando no hay prácticas de libertad, cuando se cierra todo un campo de posibilidades, cuando se obstruyen los mecanismos de reversibilidad, las estrategias de modificación, y las relaciones se tornan fijas, nos hallamos frente a estados de dominación (2013).

La idea de que el juego permite la creación de ambientes lúdicos propicios para descubrir una multiplicidad de posibilidades de movimientos, de conexiones entre sujetos, reforzando lo existente y ensayando nuevas opciones, inventos, creaciones. Creemos que en ese ensayar nuevas posibilidades, el juego puede presentarse como lugar en común, elemento plástico que forma parte de propuestas pedagógicas inclusivas, que atienden al derecho a la educación.

A pesar de que actualmente se puede caracterizar el escenario escolar como injusto y desigual, la escuela sigue siendo uno de los pocos lugares en donde se pueden producir órdenes corporales basados en el respeto a las diferencias, en la justicia, en la solidaridad, en la empatía con el otro y en la igualdad (Scharadrodsky, 2013).

Partimos de la idea de que esto es posible a través de distintas disciplinas artísticas, donde lo lúdico gana protagonismo para vincular el juego y el arte. Lo lúdico se puede hacer presente en actividades que no tienen formato de juego pero que, porque

divierten, gustan, se les suele llamar juego, actividades que facilitan la comunicación y el entendimiento con el otro, donde hay un margen para la creación, para la construcción y por qué no para la transgresión de normas. Estas actividades, tales como la danza, las acrobacias, los malabares, invitan al desafío, provocan al sujeto a buscar respuestas complejas con otros.

Para contemplar los niveles de igualdad, de inclusión, el campo educativo tiene el desafío de encontrar un equilibrio entre lo común y lo diverso y para que eso sea posible es necesario contemplar diversos puntos de partida a fin de encarar la enseñanza, atendiendo a las diferencias y sus implicancias (Anijovich, 2014).

Siguiendo las ideas de Anijovich (2014), todos los estudiantes pueden aprender, pero para que eso suceda, todos necesitan recibir tareas desafiantes, potentes y estimulantes que los impulsen a desarrollar sus capacidades individuales. Debemos dar la posibilidad de apropiarse de un lenguaje, el corporal, habilitando experiencias estéticas diversas, nuevas formas de conexión con el tiempo y nuevos modos de vinculación con la experiencia sensible.

PARA CERRAR

En este momento estamos por empezar con el análisis de los programas para preparar las entrevistas. La reciente constitución de un nuevo equipo de investigación dedicado a estudiar un objeto que debuta en la escena investigación formal deja abierta la posibilidad de sistematizar reflexiones que a modo de intuiciones fueron ganando identidad en el campo de las prácticas corporales. Profesores de cátedras tan dispares como Teoría del entrenamiento, Expresión, Comunicación y Dimensión Corporal, Conocimiento y Juego, nos encontramos con regularidad para avanzar en el reconocimiento del potencial inclusivo del juego. El juego y el cuerpo: un lugar común. La educación: una necesidad compartida que excede la discursividad. El arte: un horizonte de convergencia posible que se nos presenta como alternativa inclusiva y que carga de sentido la necesidad de distinguir lo lúdico.

Es así como el juego se nos presenta como elemento plástico que hace posible y contiene los encuentros. Las reuniones no solo son instancias de trabajo, son momentos de encuentro entre colegas para pensar y discutir temas y problemas sensibles en la formación profesional docente en Educación Física que ameritan ser considerados en nuevas propuestas.

En esta dirección, no solo será interesante analizar los temas con los que se vincula el juego en los programas de las asignaturas del Profesorado de Educación Física que lo nombran, o la bibliografía que se utiliza para estudiarlo. Será igualmente interesante analizar las variables de la forma de los juegos propuestos en la formación de profesores, esto es fuente de emoción, carácter, y detenerse en las distintas dimensiones del sentido del juego (Pavía, 2009). ¿Juegos de qué carácter predominan en la

formación de profesores de Educación Física (bulliciosos, silenciosos, lentos, rápidos)?, ¿encuentran los estudiantes oportunidad de jugar de un modo lúdico juegos de movimiento y juegos con movimiento?, ¿cuáles son las decisiones más frecuentes de los futuros docentes de Educación Física respecto del sentido del juego cuando juegan?, ¿y cuando coordinan juegos?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. 2014. Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Paidós. Buenos Aires.
- Blanco, R. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. En REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2006. Volumen 4. Número 3.
- Brougere, G. (1998). Jogo e educacao. Porto Alegre: Artes médicas.
- Carbonell Sebarroja, J. El profesorado y la innovación educativa. En Cañal de León, P. (Coord.) 2002. La innovación educativa. Madrid: Akal.
- Elías, N. y E. Dunning. (1992). Deporte y ocio en el proceso de socialización. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.
- Gadamer, H. (2005). La actualidad de lo bello. Buenos Aires: Paidós.
- Huizinga, J. (2000). Homo ludens. Madrid: Alianza.
- Kishimoto, T. (2006). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educacao. Sao Paulo: Cortez.
- Lavega Burgués, P. 2000. Juegos y Deportes Populares-Tradicionales. INDE. Barcelona, España.
- Ledesma, A., Fraenkel, A., & Mariscotti, E. (2014). Tránsitos de lo corporal. *Novedades educativas*, 64-68.
- Orlick, T. 1978. Libres para crear, Libres para cooperar. (Nuevos juegos y deportes cooperativos). Tercera edición. Editorial Paidotribo. España.
- Pavía, V. (. (2006). Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador. Buenos Aires: Edicial.
- Pavía, V. (2009). Las formas del juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 161-178.
- Rivero, I. (2011). El juego en las planificaciones de Educación Física. intencionalidad educativa y prácticas docentes. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Ruiz Omeñaca, J. 2008. El juego motor cooperativo, ¿Un buen contexto para la enseñanza?... cuando la Educación Física nos hace más humanos. *Revista Educación Física y Deporte*. Universidad de Antioquia. Colombia. Volumen 27-1. Pp. 97-112.
- Scharadrosky, 2015. El cuerpo en la escuela. Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de capacitación multimedial. Ministerio de Educación de Ciencia y Tecnología. Argentina. www.me.gov.ar/curriform.
- Sutton Smith, B. (1977). *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press.

CUERPO Y ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

TOURN, J.¹

INFORME DE INVESTIGACIÓN

El presente artículo recoge las principales líneas y resultados de la investigación realizada como Tesis de Maestría en Enseñanza Media, cursada y aprobada en el Instituto Universitario de Economía Humana (CLAEH). Dicha investigación lleva por título «Cuerpo y enseñanza de la filosofía». Se enmarca en el campo de la Didáctica de la Filosofía, articulando dos campos de saberes: los estudios sobre cuerpo (fundamentalmente desde la Filosofía y la Antropología del cuerpo) y las producciones en torno a la enseñanza de la Filosofía. El trabajo de campo fue realizado entre los años 2013-2014; el procesamiento de la información se realizó fundamentalmente durante el año 2015, siendo defendida en el año 2016. La investigación se desarrolla como estudio de caso, desde un abordaje cualitativo, de corte interpretativista y etnográfico. La relevancia de la misma se haya fundamentalmente en la necesidad de incorporar al campo de la formación docente, y específicamente a la formación de docentes de filosofía, el ámbito corporal, entendiéndolo como aspecto constituyente de la subjetividad y por ende, de la forma de existir y presentarse de los sujetos en el mundo.

La finalidad de la investigación, si bien se enmarca como estudio exploratorio por no contar con antecedentes directos sobre el campo a indagar, refiere a la necesidad de integrar el trabajo del sujeto consigo mismo, sujeto docente, y por tanto con su propia corporeidad, bajo la convicción de la necesidad de dicha inclusión, en tanto cuerpos afectantes y afectados.

RED CONCEPTUAL-MARCO TEÓRICO

El marco teórico fue elaborado a partir de las producciones de varios autores, provenientes fundamentalmente del área de la filosofía, de la filosofía y su enseñanza, y de ámbitos relacionados con estudios específicos sobre el cuerpo y la corporeidad.

Así tomé fundamentalmente como perspectiva teórica la fenomenología de Merleau Ponty, los estudios sobre género de Marta Gómez y Judith Butler, así como aportes desde Foucault, del campo de la Psicomotricidad a través de Calmels, y de la Educación Física desde la línea de la educación corporal por el grupo de investigación coordinado por Luz Elena Gallo Cadavid de la Universidad de Antioquia.

1 Instituto de Profesores Artigas. Consejo de Formación en Educación.

Desde el ámbito de la enseñanza de la Filosofía, continué como perspectiva teórica lo elaborado por el grupo de trabajo de Didáctica de la Filosofía IPA-CFE, a partir de la perspectiva de Michel Tozzi, Jorge Larrosa y Michel Foucault.²

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El problema central se circunscribió bajo las preguntas:

- ¿Cómo se presentan los cuerpos enseñantes en el aula de filosofía? Y
- ¿Qué condiciones propician para la enseñanza de la filosofía?

Las mismas implican varios supuestos fundamentales, a saber: Si bien la corporeidad o el cuerpo que somos no se constituye en un aspecto central para el análisis didáctico, y sobre todo para el análisis didáctico en el ámbito filosófico, y es ignorado en su relevancia, genera condiciones para enseñar filosofía desde la modalidad desarrollada por el sujeto enseñante o cuerpo enseñante (Tourn, 2016).

Desde este lugar establecí como objetivo general, indagar e interpretar las prácticas corporales de los cuerpos enseñantes en el aula de Filosofía, en tanto lugar de producción y creación.

Este objetivo general se desestructuró en aspectos focalizados tales como: indagar sobre la forma de habitar el espacio y de configurarlo por los cuerpos en el aula, la gestualidad del cuerpo enseñante, la cuestión de género en los cuerpos enseñantes, y la relación con la enseñanza de la filosofía de los aspectos indagados.

La categoría de prácticas corporales la tomé de los trabajos de Luz Elena Gallo Cadavid (2011, 2012, 2014), entendiéndolas como formas de decir del cuerpo, es decir como formas de expresarse y por ende de presentarse ante el mundo, articulando esta categoría con la concepción de Butler acerca de la conformación performativa del género (Butler, 1990).

A su vez elaboré tres ejes de análisis que sirvieron para focalizar la observación y el procesamiento de los datos: el eje cuerpo espacio; el eje cuerpo expresión y el eje cuerpo género.

El eje cuerpo espacio se apoya fundamentalmente en la línea fenomenológica de Merleau Ponty (1975) y Wandelfels (2004), considerando fundamentalmente la categoría de habitar, desde una doble acepción, tanto desde el punto de vista antropológico, como desde una perspectiva más particular, mediante la cual los cuerpos generan una implicancia afectiva con el espacio.

El eje cuerpo expresión, se fundamenta también en las producciones de Merleau Ponty bajo la idea fundamentalmente del cuerpo como obra de arte, entendiéndolo en forma opuesta al cuerpo máquina de origen cartesiano. La expresión haya su asidero en la gestualidad en la cual el significante y el significado no pueden

2 Grupo de trabajo conformado por las Profesoras Isabel González Briz, Mónica Planchón y Janett Tourn.

deslindarse. Este eje se articula con la categoría de gesto de Agamben (2001), quien llama gesto a aquel movimiento diferenciado del puro hacer, y que descansa en la pura medialidad, es decir en la afirmación de sí mismo y no en función de una finalidad ajena a él.

El eje cuerpo género, se apoya bajo la línea de Marta Gómez (2009) quien refiere a cómo el género se implica en el cuerpo de tal manera que se visibiliza a través de movimientos, gestos, maneras de caminar, se sentarse, de vestirse, etc.; y bajo la línea de las investigaciones de Judith Butler (1990), para quien el género no refiere a ninguna entidad sustancial, sino que se constituye performativamente por repetición de actos mediante los cuales la norma se corporiza (Butler, 2012).

La categoría de cuerpo enseñante se estableció bajo la asunción antropológica de nuestra subjetividad encarnada, circunscribiendo la misma al contexto aula, y más específicamente aula de filosofía.

En función de estos aspectos teóricos establecí supuestos de partida que delinearón la investigación. A saber:

La subjetividad en tanto histórica y cultural.

la consideración del sujeto humano como sujeto encarnado, corporeidad o sujeto cuerpo y sus posibilidades expresivas.

El sujeto encarnado generizado.

El pensar en tanto «pensar encarnado».

El vínculo como inter-corporal.

El aspecto político del cuerpo, en tanto este también funciona como «superficie de inscripción» (Foucault 1979) de las relaciones de poder.

Los cuerpos enseñantes en tanto sujetos encarnados, sujetos cuerpos, afectados y afectantes a otros y por otros (Tourn, 2016).

Desde este lugar establecí las principales preguntas a modo de líneas de investigación:

- ¿Qué decir de los cuerpos enseñantes en el aula de Filosofía?
- ¿Cómo se presentan?
- ¿Qué mundo proponen a partir de su corporeidad y su modalidad de ser cuerpo?
- ¿Qué condiciones propician para enseñar filosofía?
- ¿Qué relevancia tiene la forma de habitar el espacio para la enseñanza de la filosofía?
- ¿Qué construcciones de género se muestran en los cuerpos enseñantes?
- ¿Qué condiciones habilita la expresividad observada en los cuerpos enseñantes para enseñar filosofía?

METODOLOGÍA EMPLEADA. TRABAJO DE CAMPO Y PROCESAMIENTO DE DATOS

Tal como ya se refirió, la investigación se enmarca bajo un estudio de caso desde una perspectiva cualitativa.

Cada uno de los sujetos participantes de la investigación se constituyó en un caso, utilizando el criterio de voluntad propia para participar en la investigación.

El estudio de caso se caracterizó entonces por ser un estudio de caso instrumental (Stake, 1999), puesto que la finalidad de la investigación estuvo dada en la comprensión de cómo se presentan los cuerpos enseñantes en el aula de filosofía y no específicamente en cada uno de los casos por la relevancia de los mismos.

De todas maneras, la indagación se realizó de acuerdo a las características del estudio de caso cualitativo, de forma profunda a fin de comprender y no de medir ni de generalizar.

Se utilizó un abordaje etnográfico (Geertz, 2003), puesto que se consideró cada uno de los casos como una cultura, entendida esta, como urdimbre de significados, los que deben ser develados en su sentido y significación, desde una perspectiva interpretativista (Álvarez Pedrosian, 2010). Dado que la cultura a indagar no la consideré como cultura extraña sino como cultura compartida, se enmarcó como una autoobservación (Vallés 1999).

La observación se constituyó en la principal estrategia.

Participaron en la investigación cinco estudiantes de Didáctica III.³

Opté por invitar a estudiantes de Didáctica III, por varias razones: en primer lugar, mi ámbito de trabajo y dedicación profesional se viene desarrollando en el ámbito de la formación docente desde ya varios años. Me interesa entonces indagar sobre las condiciones que hacen a la formación docente, y específicamente a la formación de docentes de filosofía.

Por otra parte, entendí que, los estudiantes de Didáctica III por tener un grupo a cargo y por haber pasado ya por dos prácticas docentes, han logrado un grado de autonomía importante que los posiciona entonces como naturalmente predisuestos a participar en una investigación que propone focalizar en aspectos constituyentes de su propia subjetividad, tal como la forma de ser cuerpo.

3 Didáctica III corresponde a una asignatura del 4.º año del Profesorado CFE, la cual consta de una parte teórica, que se desarrolla como clase semanal, y una parte práctica, la cual consiste en que el estudiante de profesorado se hace cargo a lo largo del año de un grupo de enseñanza media, ocupando el rol de profesor. La práctica implica la articulación de dos instituciones diferentes pertenecientes a ámbitos de la enseñanza diferentes: por un lado, el Instituto de Formación Docente —en este caso el IPA— perteneciente al ámbito del Consejo de Formación en Educación (CFE), y por el otro un liceo público perteneciente a la órbita del CES, ambos consejos de la ANEP.

A su vez, en función de mi propia trayectoria en el ámbito de la Didáctica de la Filosofía, hace que la observación de clases no me sea ajena, ni tampoco a los estudiantes del profesorado de Filosofía el ser observados.

Este último aspecto me parece muy relevante, en tanto se han generado las condiciones para compartir una intersubjetividad básica (Álvarez Pedrosian, 2010: 72), lo que en la tradición fenomenológica refiere al mundo de la vida, es decir los aspectos no medibles, no cuantificables de la existencia, fundamentalmente el ámbito de la vivencia.

Esta intersubjetividad compartida habilita la comprensión y la interpretación, ya que comparto con los sujetos involucrados, además de un contexto histórico y social determinado —en forma más específica—, un mundo docente desde la propia disciplina y sobre todo desde el trayecto de formación.

Es así que invité a los estudiantes de Didáctica III que cursaban en el 2013, a la presentación del proyecto de investigación, a fin de dar conocer, las finalidades de la investigación, así como su metodología y marco teórico.

De aquí resultaron integrados cuatro estudiantes, a quienes posteriormente se sumó un quinto estudiante.

Se acordó con ellos la filmación de una de sus clases de dos horas de trabajo, así como la realización de un grupo de discusión a realizar posteriormente de las filmaciones.

Opté por realizar las filmaciones de clase, luego que los estudiantes hubiesen rendido su examen de Didáctica-Práctica docente, y luego que se hubiesen tramitado los permisos correspondientes.⁴

Una vez realizada cada una de las filmaciones de clase, opte por invitar a los estudiantes participantes de la investigación a un grupo de discusión.

Éste estuvo precedido por un trabajo corporal a manera de sensibilizar la discusión, para luego presentarles una serie de textos filosóficos y no filosóficos cuya temática estuviese en torno a la categoría cuerpo.

La finalidad del grupo de discusión estuvo dada en poder acercarme a sus creencias y convicciones en torno a la categoría cuerpo y su posible relevancia en el ámbito de la enseñanza de la filosofía.

Con respecto al procesamiento de datos, opté por profundizar en cada una de los casos por separado en una primera instancia para luego acceder a las reflexiones finales.

4 Permisos ante el Consejo de Educación Secundaria para ingresar a las aulas seleccionadas y realizar filmaciones, ante las Direcciones de los diferentes Liceos, ante los estudiantes de secundaria. En este último caso, en caso de los grupos extra-edad, los mismos fueron gestionados por los estudiantes de Filosofía, y en el caso de los menores se realizó por medio de las Direcciones de los Liceos dirigido a los padres de los estudiantes.

Cada uno de los casos, siguiendo a Simons (2011) fueron procesados de acuerdo a tres fases: descripción, análisis e interpretación.

Por medio de la descripción intenté mostrar lo observado en la clase presenciada y filmada, atendiendo a algunas categorías tales como:

Espacio físico: estado general del salón, ubicación de las puertas, ventanas, iluminación, estado de las paredes, ubicación de muebles tales como pizarrón, escritorio y bancos.

Ubicación del EP,⁵ ubicación de los E; configuración del espacio de acuerdo a estas ubicaciones.

- Desplazamientos del EP y posturas corporales.
- Gestos y expresiones del EP.
- Cantidad de E, sexos, edades aproximadas.
- Relacionamiento de los E con el EP.
- Inicio de la clase, clima de la clase.
- Otros en función de cada uno de los casos.

A partir de la descripción, opté por analizar y a la misma vez interpretar la descripción lograda —sin desentenderme de la filmación y las anotaciones realizadas al observar cada una de las clases— a partir de algunos ejes teóricos que me sirvieron para organizar lo descripto y comenzar a encontrar sentidos.

Dado el marco teórico adoptado y construido, desde las lecturas realizadas y el acercamiento a la obra del filósofo Maurice Merleau Ponty, estos fueron: cuerpo espacio; cuerpo expresivo y posteriormente incluí cuerpo género, tal como fueron ya enunciados.

El análisis e interpretación de cada uno de los casos se fue enriqueciendo a partir de ir encontrando otros aspectos en la modalidad corporal observada de los EP, lo que implicó en cada caso integrar reflexiones puntuales.

En cada uno de los casos me detuve a analizar e interpretar aquel aspecto corporal, práctica corporal que a mi juicio diera el rasgo más distintivo del EP y su clase. Podría decir que en este sentido esta forma de procesar los datos se acercó al uso de la categoría de emergente⁶ usada en forma aproximada a cómo la incluye la Psicología Social desde la línea desarrollada por Pichón Riviere (1999).

A partir del procesamiento de cada uno de los casos en forma independiente, pasé a procesar todas las categorías y ejes de análisis en función de las preguntas y objetivos de la investigación para acceder a las conclusiones finales.

5 EP refiere a estudiante practicante, es decir el estudiante de Profesorado de Filosofía, en tanto que E, refiere a los estudiantes de Secundaria.

6 El uso de tal categoría en la Psicología Social de cuño pichoniano, puede traducirse como lo que muestra, explícita. Los emergentes, o el emergente deben ser develados por un proceso de interpretación de lo que sucede en la dinámica grupal observada. Obviamente también hablamos aquí de interpretación por parte del analista, psicólogo social.

Estas estuvieron centradas en acercarme a la comprensión del fenómeno cuerpo en el aula de filosofía, en tanto sujeto cuerpo enseñante generador de condiciones para enseñar filosofía (Tourn, 2016).

El aula de filosofía se concibe como lugar de re-creación del saber filosófico y posibilitadora de condiciones para la transformación de los sujetos.

En este sentido la categoría experiencia adquiere un lugar central, bajo el entendido de la necesidad de generar condiciones para que la misma acontezca (Foucault, 2003) (Larrosa, 2003, 2006).

Dentro de estas condiciones el cuerpo que somos adquiere un lugar de privilegio en tanto cuerpo afectante y afectado por otros y hacia otros.

CONCLUSIONES, RESULTADOS, REFLEXIONES GENERALES

En la presente investigación me interesó específicamente indagar sobre el cuerpo docente, específicamente sujeto cuerpo docente de filosofía, en tanto este es quien propone un aula y desarrolla una forma de enseñar.

Siguientes investigaciones deberían poder abordar los cuerpos de los estudiantes de enseñanza media, en relación a la inter-corporeidad, atravesada en este caso por el enseñar y aprender filosofía.

Entiendo que los procesos de enseñar y aprender son dos procesos muy complejos y diferentes, que por tanto merecen una focalización diferenciada.

En función de esta decisión, es que las preguntas se refieren al cuerpo enseñante, siendo consciente del necesario recorte y, por tanto, la inevitable asunción del no saber que sigue acompañando a las reflexiones a manera de resultados a las cuales accedo.

Las preguntas que intentan ordenar las reflexiones finales se circunscriben a las siguientes:

- ¿Qué decir de los cuerpos enseñantes en el aula de filosofía?
- ¿Cómo se presentan?
- ¿Qué mundo proponen a partir de su corporeidad y su modalidad de ser cuerpo?
- ¿Qué condiciones propician para enseñar filosofía?
- ¿Qué relevancia tiene la forma de habitar el espacio para la enseñanza de la filosofía?
- ¿Qué construcciones de género se muestran en los cuerpos enseñantes?
- ¿Qué condiciones habilitan la expresividad observada en los cuerpos enseñantes para enseñar filosofía? La primera línea de reflexión final estuvo dada a partir de la categoría de habitar (Merleau Ponty, 2008), y por tanto referida a la forma de presentarse los cuerpos docentes en el aula y en relación al espacio.

La categoría de habitar refiere a una relación intrínseca entre los cuerpos y el espacio, mediante la cual el espacio se significa afectivamente y se crea a partir de los cuerpos.

Si bien por un lado esta categoría tiene un alcance antropológico desde el marco teórico elegido, entiendo que es posible leerla desde una dimensión que profundiza lo afectivo en el sentido de establecer con el espacio relaciones mucho más cercanas y personales (Tourn, 2016).

Esta relación se hace visible en dos de las EP (EP₃ y EP₄) a través de la apropiación del espacio que realizan junto a sus estudiantes, configurando un orden espacial distinto al dispuesto institucionalmente, adaptado a las corporeidades, generando un grupo pequeño, en el cual los cuerpos son fácilmente discernibles y en el que las relaciones, los vínculos se desarrollan en una mayor intimidad.

Es necesario plantear que este habitar se establece también integrando las condiciones objetivas: los dos grupos están compuestos por muy pocos estudiantes. Es posible acceder entonces, a una relación habitar- grupo pequeño.

Es importante destacar que, a nivel institucional los espacios se presentan desde una lógica pensada desde la homogeneidad; los cuerpos deben necesariamente adaptarse a lo que ya está previsto de antemano.

A su vez, tampoco hay en ninguno de las aulas observadas condiciones de apropiación de los espacios por parte de los grupos que los ocupan. Salones en los cuales se observan paredes gastadas, o pintadas, pero sin señas de identidad.

Este aspecto me parece hace más valorable la apropiación del espacio que realizan estas dos estudiantes practicantes puesto que adaptan el espacio a su propia dinámica.

Esta apropiación del espacio por parte de las dos EP citadas anteriormente, está cargada de significaciones asignables a la construcción de género hegemónica: el espacio propiciado por las EP, el espacio femenino, esperable de acuerdo a dicha construcción, espacio intimista. Este espacio más íntimo, asignable al grupo pequeño, se reafirma a través del mate (EP₃), que sostiene por momentos algún juego de poder con un estudiante.

Es decir, es posible realizar otra relación entre espacio habitable, intervenido-grupo pequeño y espacio que denominaré, femenino.

¿Será entonces que la intervención, la transformación, el establecimiento de condiciones distintas a las hegemónicas, es llevada adelante por mujeres docentes, desde su impronta de género?

Esta sospecha puede verse reforzada pensando en uno de los EP, el EP₂, quien propicia una forma distinta de volver habitable el espacio. Así, esta es realizada a partir de su desplazamiento a manera instrumental, mediante el cual establece una relacionalidad entre los cuerpos de los estudiantes. Esta forma de habitar el espacio está centrada en el cuerpo del EP.

No deja de ser interesante remarcar que esta forma de intervenir, es realizada desde lo instrumental, desde la búsqueda del fin, del objetivo. Interesante es pensar que esta apropiación del espacio también se da desde un cuerpo generizado, por sus movimientos, su decisión, su seguridad, su forma resuelta de apropiarse del espacio, por su expresividad, por su expresión de seriedad en el rostro y por el acento del desplazamiento puesto en la finalidad.

Por lo que cabe pensar en espacio habitable, intervenido, dominado, espacio que llamaré, masculino.

La intención de transformación del espacio por parte del EP2 se resuelve a través de su propia acción. Considero que existe una apuesta al cambio, pero parecería que finalmente se resuelve hegemonícamente, a través de la acción del docente, docente varón: intervención del espacio desde la masculinidad entendida como construcción de género hegemónica.

En los otros dos restantes casos, una EP (EP1) y un EP (EP5), los cuerpos se adaptan al espacio institucionalizado, proyectado desde un espacio homogéneo característico de las instituciones educativas. También en estos casos se dan condiciones objetivas que hacen a la dificultad para apropiarse de manera distinta del espacio: los dos grupos de estudiantes son muy grandes y el salón está repleto de bancos (Tourn, 2016).

Es posible realizar una relación que tiende a mantenerse entre no intervención del espacio-adaptación a la lógica institucional-espacio repleto de objetos, espacio ocupado.

La construcción de género hegemónica, es decir la binariedad de género en masculino/femenino, atraviesa las corporeidades de los EP, en cómo estos habitan el espacio, ya sea en su apropiación como en su expresividad con diferencias en cada uno de ellos.

La forma intimista de habitar el espacio en las dos EP (EP3 y EP4), esperable en la caracterización mujer, así como en una mínima apropiación del mismo por parte de la restante EP (EP1).

Esta construcción de género, o el género en el cuerpo (Gómez, 2009), a nivel expresivo atraviesa la dulzura en la voz, así como también en la sonrisa que fácilmente aparece en el rostro (EP1), aspecto que también caracteriza a la forma de habitar de otra de las EP (EP4), con diferencias, en tanto esta EP (4) conforma un estereotipo femenino más centrado en modalidades en las cuales su imagen parece ser un aspecto de su interés, así como en posturas claramente asignables a la construcción hegemónica del género femenino, como cruzar las piernas.

Sin embargo, la seriedad, caracteriza la expresión del rostro de la EP3, quien, si bien construye junto a sus estudiantes, un espacio pequeño, íntimo, sostiene con su mirada el vínculo inter-corporal, en un rostro en el cual la sonrisa no está presente.

En la forma de apropiarse del espacio y de habitarlo por parte de los EP también es posible rastrear construcciones de género asignables a la caracterización hombre, con diferencias en ambos practicantes. En tanto para uno de ellos el desplazamiento se vuelve su forma de presentarse y su forma de mostrar el poder de su cuerpo, para el otro EP su modalidad corporal desarrollada a través de sus movimientos rectos, ágiles, así como sus posturas sobre el escritorio, también dan cuenta de una masculinidad expresable, que establece una propuesta de clase en la cual su dominio se da fundamentalmente a través de la voz.

Por otra parte, la expresión de seriedad caracteriza a ambos EP (EP₂ y EP₅).

En cuanto a otras formas de expresión, me parece relevante detenerme en alguna de ellas:

El caminar, en un sentido no instrumental, situado en la medialidad (Agamben, 2001), también se despliega por parte de los EP, aunque este no acompaña a todos los EP ni se realiza de la misma manera (Tourn, 2016).

El aquí, en tanto lugar de la enunciación tiende a no cambiar, por tanto, configurando las mismas coordenadas espaciales en tanto punto cero desde el cual se emite la enunciación. El adelante y el atrás tienden a permanecer, exceptuando los dos casos en los cuales se configura el grupo pequeño.

De todas maneras no deja de ser interesante establecer que la EP (EP₁) que no logra apropiarse del espacio, que queda cuasi aprisionada por su propio cuerpo al cual considera un lastre, algo que desconoce, se da una sola vez la posibilidad de cruzar el espacio sin una finalidad determinada, como si estuviera intentado descubrir otros lugares, otras perspectivas, experimentarse a sí misma en relación al espacio y, por tanto —aunque lo niegue— experimentarse en relación a su cuerpo, a su corporeidad. Parafraseando a Masschelein (2006) como si fuese posible decir que hay un intento de experimentar la novedad, la búsqueda, sin buscar nada en especial.

Es posible entonces establecer un quiebre entre lo observable en las prácticas corporales y el discurso.

Este aspecto me parece sumamente interesante pues de alguna manera evidencia alguno de los puntos de partida de la presente investigación, en el sentido de la relevancia de lo corporal, incluso desde el punto de vista de las inscripciones (Foucault, 1979), sin que esto sea concientizado por los sujetos. Es más, se evidencia la complejidad de una razón encarnada que se niega a regirse por el principio de no contradicción. La racionalidad hegemónica occidental (Morin, 2001) logra verse quebrada por la presentación de los cuerpos enseñantes.

La voz, si bien presente en todos los EP, logra su clara relevancia en uno de los EP (EP₅) a través de la lectura en voz alta, voz que se posiciona expresivamente y domina el espacio, aún por momentos bajo la ignorancia de la expresión de las corporeidades de los estudiantes que muestran un cierto tedio. De todas maneras, esta voz se plantea desde una cierta puesta en escena para los estudiantes y/o para la filmación por

momentos, poniendo en movimiento un efecto de seducción. De donde sería posible establecer una relación entre la voz y dominio del espacio.

La voz, conjuntamente con gestos expresivos tales como palmas hacia arriba y mirada en una dirección lejana (EP1), muestran un pensar activo que invita claramente a la reflexión.

En este sentido es interesante plantear como la enseñanza de la Filosofía en tanto enseñanza que promueve el pensar, la autoría, la creatividad, puede quebrar la construcción hegemónica de género, al menos observable este aspecto en la EP1 quien logra momentos reflexivos claramente visibles corporalmente. Lo que me lleva a establecer una relación entre enseñar Filosofía- prácticas de libertad.

En todos los EP la mirada y el encuentro con la mirada de los estudiantes está presente. Pero sobre todo interesa acentuar la relación cara a cara, relación ética por excelencia, que caracteriza a una de las aulas observadas (EP3), sosteniendo un vínculo inter-corporal que se desarrolla bajo la comodidad y el diálogo entre los integrantes del pequeño grupo, que no excluye, sin embargo, algún momento de tensión. Este pequeño grupo constituido bajo la relación cara a cara habilita al diálogo filosófico, diálogo en el cual los sujetos se muestran, explicitando sus creencias y argumentos, dando la posibilidad para que el sujeto se transforme. Este diálogo lo debemos entender como discusión filosófica (Berttolini, 2009), en tanto que los sujetos se contaminan⁷ entre sí alterando su subjetividad.

Es posible establecer una relación entre el cara a cara-el diálogo filosófico-y la transformación de sí.

El cuerpo lector aparece en una de las EP (EP4), y en el EP5, cuerpos atravesados por construcciones de género, cuerpos atentos, tensos sosteniendo el silencio de la lectura.

El silencio, en tanto aspecto emergente, destacable, que dice cosas —paradójicamente— se hace presente desde dos significaciones distintas. Por un lado, un silencio que sostiene la lectura en voz alta (EP5) y la lectura de los estudiantes también en voz alta del caso 4 (EP4), que llena el espacio y sostiene el cuerpo lector, tenso, concentrado, gesto filosófico, reflexivo.

Por otro lado, un silencio cargado de espera, hasta de cierta ansiedad por escuchar la respuesta correcta, o al menos una respuesta (EP4), acompañado de gestos que muestran cierta incomodidad —tal como morderse el labio—. Este silencio, silencio cero, no ofrece condiciones para la experiencia filosófica en tanto espera una respuesta determinada. El silencio expectante, cargado de espera no puede escuchar lo nuevo porque quiere ser llenado de lo ya construido, a manera de la pieza que falta (Tourn, 2016).

7 Contaminar en el sentido que lo plantea Berttolini, M. en tanto los sujetos mediante la discusión logran quebrar su aislamiento, recuperando un espacio público de discusión, espacio común en el cual ya nadie permanece siendo el mismo que era si la discusión es sincera y argumentada.

Ahora bien, ¿qué condiciones propician estos cuerpos, tal como han sido observados, para la enseñanza de la filosofía? ¿Qué posibilidades ofrecen el habitar la espacialidad, la expresividad, las diferentes construcciones de género para enseñar filosofía? ¿Es posible acceder a un gesto filosófico?

La concepción acerca de enseñar filosofía se basa fundamentalmente en la idea de que el aula de filosofía debe propiciar espacios mediante los cuales la disciplina —Filosofía— esté presente, pero para producir condiciones que habiliten a la transformación de sí.

En este sentido dos planteos teóricos que sostienen lo dicho: la categoría de experiencia desde las investigaciones de Jorge Larrosa y su relación con el campo pedagógico y la transformación de sí a la cual apuesta Michel Foucault mediante la distinción entre libros verdad y libros experiencia (Foucault, 2003) (Tourn, 2016).

¿Qué condiciones entonces habilitan los cuerpos enseñantes para la transformación de sí? ¿Es posible acceder a algunas conclusiones? ¿Es posible establecer una respuesta a una inquietud que intenta acceder al plano de la subjetividad?

En tanto la pregunta se dirige a rastrear las condiciones, entiendo que luego de la observación, análisis e interpretación de lo compartido con los EP, es posible acceder a algunas respuestas que no dejan de establecerse en el plano de la interpretación, pero que señalan condiciones que considero muy valiosas para la enseñanza de la filosofía desde la concepción que planteo y comparto con muchos colegas.

Así es posible señalar:

El habitar mediante la construcción de grupos pequeños genera un espacio que propicia el diálogo, en tanto este necesita de la exposición de los sujetos en un clima de confianza, lugar que se construye mediante cuerpos que se vuelven discernibles y que se exponen generosamente al otro. El diálogo filosófico entendido como discusión filosófica «... sacude el pensamiento, agita, interpelando, los saberes instituidos (conocimientos, prácticas, valores), no les permite cristalizarse» (Bertolini, 2009: 5). La relación cara a cara que dispone la grupalidad posibilita las condiciones para la remoción de saberes, creencias y también prácticas. Es un cuerpo que se sacude y posibilita la transformación de aquello que parece incambiable. Se generan condiciones para la experiencia, es decir para que algo pase en términos de Larrosa y Foucault, para que algo me golpee y me movilice.

El espacio íntimo que tiende a conformarse, espacio femenino, genera condiciones para un pensar no hegemónico, tomando la historia de la filosofía, historia en la cual las mujeres han estado, con excepciones, excluidas de la misma. No deja entonces de parecerme interesante caracterizar a este grupo pequeño habilitante de la discusión filosófica, como espacio femenino, en tanto espacio íntimo. Si el pensar se realiza desde sujetos concretos, tal como expresaba el EP2, desde cuerpos concretos, entonces el aquí configurado también da forma a ese pensar.

A su vez las posibilidades de transgredir el espacio institucional en tanto espacio homogéneo, habilitan también a la transgresión del pensamiento y por tanto a la creatividad, aspectos fundamentales en la filosofía en tanto esta es entendida como re-creación de la disciplina y no repetición, donde el sujeto es interpelado por el pensamiento que a su vez re-crea.

Las posibilidades de transgresión de los espacios genera condiciones para la creación, para re-crear el pensar, para filosofar, en definitiva, puesto que este es esencialmente creación.

La expresión, la gestualización que toma cuerpo en la pura medialidad, que lo habita, que tiende a la expansión del sujeto, permitiendo su propia transformación. La potencialidad expresiva en sí misma, sin volverse un medio al servicio de una finalidad, meramente instrumental, da cuenta del sujeto en el espacio, en su cuerpo, a la sensibilidad, a la conciencia corporal y al encuentro con la experiencia (Foucault, 2003) (Larrosa, 2006). Es decir, la gestualidad, en gestos no claramente visibles, posicionan al sujeto enseñante en un presente e intensifican las posibilidades del encuentro con lo que puede conmover, afectar, y, en definitiva, transformar. Invitando, parafraseando a Jorge Larrosa (2003), a detener el tiempo y acentuar la sensibilidad ante y con los otros.

Ejemplo de estos gestos, que me animaría a establecer como gestos filosóficos, el caminar sin objetivo determinado, palmas que se abren al mismo tiempo que se establecen preguntas interpelantes, relaciones cara a cara, miradas expectantes ante lo que el otro va a decir, tensión del cuerpo lector, silencios que sostienen al cuerpo lector.

Pienso que todas las significaciones del cómo se presentan los cuerpos pensantes y que habilitan a la enseñanza de la filosofía en tanto esta promueve las condiciones para la transformación de los sujetos se circunscriben a un cuerpo que esencialmente goza de su estar y de su pensar, posibilitando esencialmente el encuentro con el otro, aún en cuerpos que muestran rastros de los disciplinamientos y de construcciones de género hegemónicas.

E incluso con modalidades distintas, dos de las EP manifiestan verbalmente la ausencia, la falta, el no saber en relación al registro de su cuerpo en el aula, o como un lastre o como el no poder trabajar desde el cuerpo. Por otra parte, el EP2 da cuenta de la pesantez de su cuerpo al concientizarse que la clase falló.

En estas verbalizaciones hay algo del orden de la experiencia, hay un registro de que algo está sucediendo, paradójicamente, en relación a una ausencia, a lo que no está, pero que se vive como un algo que de alguna manera impacta, por ejemplo, a través de la mirada de los otros sobre sí, removiendo la experiencia de ser cuerpo (Tourn, 2016).

La experiencia de realizar esta investigación me ubicó claramente en la afirmación de la relevancia de lo vincular desde la intercorporeidad, y por ende en la necesidad de incorporar en la formación de los docentes un espacio dedicado al trabajo con su propia corporeidad.

Creo que esencialmente los discursos sobre la educación han avanzado en criticidad, pero entiendo que las prácticas se siguen moviendo en el afianzamiento del dualismo, en tanto el sujeto sigue siendo dividido en su escolarización, al menos esencialmente en la enseñanza media.

En el caso de la Enseñanza de la Filosofía este aspecto se profundiza por las mismas características de la disciplina. Pero si somos cuerpos es claro que el pensar parte del mismo y que la incorporación de la corporeidad de una forma más consciente puede profundizar también la necesaria creatividad filosófica.

Por otra parte, a nivel personal, la investigación me aportó especialmente una mirada más generizada e incluso hacia mí misma. Este aspecto no dejó de sorprenderme, puesto que me enfrentó con mi propia subjetividad, aspecto me parece muy valorable como resultado de una investigación en la cual mi propia subjetividad estuvo implicada desde el inicio como el principal instrumento de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2001). *Medios sin fin: Notas sobre la política*. Valencia, España: Pre-textos.
- Álvarez Pedrosian, E. (2010). Tras la exploración de lo cualitativo y singular, fenomenología, hermenéutica y más allá. En J. Rasner (Coord.), *De la epistemología a la metodología y viceversa: Una aproximación a la investigación en ciencias humanas y sociales* (pp. 69-138). Montevideo, Uruguay: Unidad Central de Educación Permanente de la Universidad de la República.
- Bertolini, M. (2009). La educación filosófica para la reconstrucción de las subjetividades. Recuperado de <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5CMarisa%20Bertolini.doc>.
- Butler, J. (1990). Actos performativos y constitución del género: Un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. En S. Ellen Case (Ed.), *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre* (pp. 270-282). Baltimore: University Press.
- Calmels, D. (2001). *Espacio habitado en la vida cotidiana y la práctica psicomotriz*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Calmels, D. (2013). *Fugas: El fin del cuerpo en los comienzos del milenio*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid, España: Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires, Argentina: La Marca.
- Gallo Cadavid, L. Gallo Cadavid, L. E. (2011). La educación corporal bajo la figura del acontecimiento. *Revista Educación Física y deporte*, 30(2), pp. 505-513.
- Gallo Cadavid, L. E. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(4), pp. 825-843.
- Gallo Cadavid, L. E. (2014). Expresiones de lo sensible: Lecturas en clave pedagógica. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP*, 40(1), pp. 197-214.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gómez, M. (2009). El género en el cuerpo. *Avá*, n.º 15, pp. 289-306.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas: Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, España: Laertes.

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, n.o 19, pp. 87-112.
- Masschelein (2006) Masschelein, J. (2006). Educar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En I. Dussel y D. Gutiérrez (Comps.) *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 295-304). Buenos Aires, Argentina: Manantial, Flacso, Osde.
- Merleau Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. París, Francia: Gallimard.
- Merleau Ponty, M. (2008). *El mundo de la percepción*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid, España: Gedisa.
- Pichón Riviere, E. 1999 Pichon Riviere, E. (1999). *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Stake, 1999 R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Tourn, J. 2016 *Tesis de Maestría CLAEH Cuerpo y enseñanza de la filosofía. A ser publicada*.
- Tozzi, M. M. (1999). *Pensar por sí mismo. Introducción a la pedagogía de la filosofía*. Lyon, Francia: Popular.
- Universidad de Antioquía. Grupos de investigación (s.f.). Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/institutos/educacion-fisica-deportes/investigacion>.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Wandelfels, B. (2004). *Habitar corporalmente en el espacio*. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, n.o 32, pp. 21-37. Recuperado de revistas.um.es/daimon/articulo/download/15221/1468.