

**Colectiva & Monográfica**

# **Educación Física**

**Teorías y prácticas para  
los procesos de inclusión**



*Santiago Achucarro*

*Néstor Hernández*

*Débora Di Domizio*

*(compiladores)*

**FaHCE**  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

# EDUCACIÓN FÍSICA

## Teorías y prácticas para los procesos de inclusión

Santiago Achucarro, Néstor Hernández  
y Débora Di Domizio  
(compiladores)

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata

Correctora de estilo: Lic. Alicia Lorenzo

Diseño: D.C.V Celeste Marzetti

Tapa: D.G. P. Daniela Nuesch

Editora por Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión: Natalia Corbellini

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2017 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1537-5

Colectiva y monográfica; 3

---

**Cita Sugerida:** Achucarro, S., Di Domizio, D., y Hernández, N. F. (Comps.). (2017). *Educación física: teorías y prácticas para los procesos de inclusión*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Colectiva y monográfica ; 3). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/92>

---



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

**Universidad Nacional de La Plata**  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

**Decano**

Dr. Aníbal Viguera

**Vicedecano**

Dr. Mauricio Chama

**Secretaria de Asuntos Académicos**

Prof. Ana Julia Ramírez

**Secretario de Posgrado**

Dr. Fabio Espósito

**Secretaria de Investigación**

Prof. Laura Lenci

**Secretario de Extensión Universitaria**

Mg. Jerónimo Pinedo

**Prosecretario de Gestión Editorial y Difusión**

Dr. Guillermo Banzato

# Índice

<a href="#">Presentación</a> .....	11
<a href="#">PRIMERA PARTE: Educación física e instituciones</a> .....	23
<a href="#">Educación física e institución escolar: Una articulación posible de formación y transformación</a> .....	
<i>María Lucía Gayol</i> .....	25
<a href="#">La infancia maltratada: Valor y función de la educación física ante el cuerpo del niño como presa</a> .....	
<i>Laura Chiani</i> .....	35
<a href="#">La cárcel: ¿Excluye o incluye?</a> .....	
<i>Santiago Achucarro</i> .....	45
<a href="#">Del potrero al club: La institucionalización del fútbol infantil en la ciudad de La Plata</a> .....	
<i>Fabián De Marziani</i> .....	53
<a href="#">SEGUNDA PARTE: Educación física: gestión e investigación</a> .....	71
<a href="#">Esporte como ferramenta de inclusão social: Limites e possibilidades</a> .....	
<i>Lino Castellani Filho</i> .....	73
<a href="#">La trayectoria inacabada del deporte en Brasil: De la promesa de inclusión social a la tentativa de la garantía de los derechos de ciudadanía</a> .....	
<i>Pedro Athayde</i> .....	83

<a href="#"><u>Piedras en las zapatillas</u></a>	
<i>María Graciela Rodríguez y María Florencia Blanco Esmoris</i> .....	103
<a href="#"><u>De la gestión del individuo a la autogestión: Una misma forma de gestionar la educación física</u></a>	
<i>Agustín Lescano</i> .....	113
<a href="#"><u>Pesquisas para a Educação Física Escolar: Aprofundamentos Teóricos ou Propostas Interventoras</u></a>	
<i>Elenor Kunz</i> .....	123
<a href="#"><u>Reflexiones en torno a la inclusión y la igualdad a partir de la experiencia de gestión en el Departamento de Educación Física (FaHCE - UNLP, mayo 2010- septiembre 2015)</u></a>	
<i>Carlos Carballo</i> .....	137
<a href="#"><u>TERCERA PARTE: Educación física y perspectivas históricas</u></a> .....	145
<a href="#"><u>Consideraciones a propósito de la historia en el campo de la educación física</u></a>	
<i>Raumar Rodríguez Giménez</i> .....	147
<a href="#"><u>Límites y posibilidades del cuerpo escénico en la danza moderna y posmoderna: ¿Un paradigma de inclusión?</u></a>	
<i>María Paz Brozas Polo</i> .....	155
<a href="#"><u>Avances y desafíos en praxiología motriz en Argentina</u></a>	
<i>Jorge Ricardo Saraví</i> .....	173
<a href="#"><u>CUARTA PARTE: Educación física y representaciones del cuerpo</u></a> .....	187
<a href="#"><u>Hormonas, género y deporte</u></a>	
<i>Mabel Alicia Campagnoli</i> .....	189
<a href="#"><u>De la educación física a la educación de los sentidos. ¿O a la inversa?</u></a>	
<i>Marcus Taborda de Oliveira</i> .....	199

<a href="#">Educación física o educación corporal. Biologismo, nihilismo, individualismo</a> <i>Liliana Rocha Bidegain</i> .....	209
<a href="#">El rol de la masa muscular en la prevención y tratamiento de las enfermedades crónicas</a> <i>Agustín Santa María</i> .....	223
<a href="#">Educación Física o Educación Corporal</a> <i>Marcelo Giles</i> .....	237
<a href="#">Contenidos de la educación física. Aportes para analizar la enseñanza y la transmisión</a> <i>Norma Beatriz Rodríguez</i> .....	243
<a href="#">Juego e inclusión</a> <i>Ivana Rivero</i> .....	255
<a href="#">Violencia en las prácticas físicas: Perspectivas políticas e inclusión en la educación física</a> <i>Andrew Wheeler</i> .....	267
<a href="#">La educación física y los juegos, las gimnasias y los deportes como contenidos educativos: Posibilidades de intervención con adultos mayores</a> <i>Débora Di Domizio</i> .....	281
<a href="#">La discapacidad: ¿Un recorte social para tematizar o un tema para transversalizar?</a> <i>Sandra Katz</i> .....	297
<a href="#">Análisis de los planes de estudios a la luz de la formación universitaria. Alcances, funciones y potencialidades</a> <i>Silvana Simoy</i> .....	307
<a href="#">Educación física, gimnasia y deporte</a> <i>Sergio Lugüercho</i> .....	319

<a href="#"><u>Didáctica en la formación de profesores universitarios</u></a>	
<i>Mónica Dorato</i> .....	335
<a href="#"><u>Didáctica y prácticas de la enseñanza en educación física. Concepciones, debates y acuerdos en la formación de grado</u></a>	
<i>Andrea Anahí Rodríguez</i> .....	345
<a href="#"><u>Educación física e inclusión. Aportes de la teoría de los grupos para una didáctica inclusiva</u></a>	
<i>Martín Scarnatto</i> .....	359
<a href="#"><u>El discurso de la identidad en la política educativa reciente y sus efectos de desigualdad</u></a>	
<i>Valeria Emiliozzi</i> .....	377
<a href="#"><u>Educación física: Inclusión e investigación</u></a>	
<i>Ricardo Crisorio</i> .....	391
<a href="#"><u>Autores</u></a> .....	401

# Agradecimientos

En primera instancia vaya nuestro reconocimiento a la Universidad Nacional de La Plata, que nos brinda un espacio de producción académica con el suficiente apoyo como para garantizar una educación de mayor calidad e inclusión. Sabemos el esfuerzo que demanda la coordinación, edición y publicación de libros digitales y festejamos las posibilidades que se nos otorgan de compartir esta tarea.

También queremos agradecer a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y al Departamento de Educación Física, que nos aseguran un lugar de trabajo en un amplio marco de libertad y de respeto hacia nuestras convicciones e ideas educativas.

Por último, pero no por ello menos importante, nuestro agradecimiento a las autoras y los autores que han escrito los diferentes capítulos y nos han permitido compilarlos en esta publicación, que hoy compartimos con toda la comunidad universitaria.



# Presentación

Este libro tiene como base diferentes conferencias y exposiciones que se desarrollaron durante el 11<sup>vo.</sup> Congreso Argentino y 6<sup>to.</sup> Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, organizado por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) entre el 28 de septiembre y el 2 de octubre del año 2015. No obstante, nos interesa dejar en claro que la sistematización en ejes que a continuación detallamos no reproduce de manera fiel la organización que presentó el Congreso, sino que responde a una nueva forma de reunir los escritos, vinculada fundamentalmente a su proximidad temática.

## 1. Eje educación física e instituciones

En este eje se nuclean cuatro trabajos, de los cuales tres analizan las vinculaciones de la educación física con diferentes instituciones: en el caso del trabajo de María Lucía Gayol se trata de la escuela; mientras que los de Laura Chiani y de Santiago Achucarro se refieren a instituciones de encierro, ya sea para niños en el primer caso y para adultos –cárceles– en el segundo. El último texto, de Fabián De Marziani, se incluye en este apartado porque analiza el fútbol infantil ya no como una institución con existencia física (como la escuela o un hospital, por ejemplo), sino como una práctica corporal y social que tiene presencia y características instituidas en la vida cotidiana de los niños.

La presentación de María Luz Gayol, *Educación Física e institución escolar: una articulación posible de formación y transformación*, plantea una articulación plausible entre educación física y escuela; cuestión que al ser analizada desde una perspectiva pedagógico-didáctica encuentra en la inclusión el eje de ese posible vínculo a establecer. También, al relacionar a la disciplina con uno de los tantos ámbitos en los que se la despliega, visualiza al proceso de enseñanza como adecuado y oportuno para este anclaje. En los tiempos actuales, pensar en la enseñanza de la educación física remite a visibilizar

gustos, intereses, obligaciones y derechos de los sujetos que, aunque con distintas funciones y posicionamientos, se interrelacionan al poner en acto la construcción de significados y sentidos que no siempre están en un mismo nivel de reciprocidad.

Los aportes de Laura Chiani en su trabajo *La infancia maltratada: valor y función de la educación física ante el cuerpo del niño como presa*, muestra los derroteros de formas institucionalizadas de maltrato como medios de control sobre niños y niñas vulnerables. El cuerpo del niño es prisionero porque está sujeto a la condición de indefensión. La autora se interroga por la posición que toma la educación física frente al cuerpo del niño como presa. El escrito de Santiago Achucarro denominado *La cárcel: ¿excluye o incluye?* describe en primera instancia las diferentes maneras de entender los procesos de inclusión y exclusión con relación a los sectores más vulnerables, que son, en definitiva, los grupos encarcelados y que, por otro lado, son aquellos que tienen menos seguridad. El trabajo reconoce los accesos desiguales ante los diferentes capitales y analiza críticamente los discursos que proponen a la institución carcelaria como medio de rehabilitación social. Por último, describe las posibilidades y los límites de la educación física en el contexto de encierro total.

El texto de Fabián De Marziani *Del potrero al club: la institucionalización del fútbol infantil en la ciudad de La Plata*, relata el proceso de transformación del deporte infantil en términos políticos, que supone un cambio profundo, al mostrar las formas de representación de los intereses predominantes en cuanto manera de pensar un sistema más amplio –que incluye al deporte infantil– por fuera de los sujetos. En otras palabras, retoma los cambios políticos y sociales para analizar las formas de concebir al niño, su práctica y el mundo que los comprende. Como dice el autor, el deporte infantil, al institucionalizarse, tal vez comenzó un proceso de regulación y de sistematización que generó paulatinamente la pérdida de disfrute y de cierta libertad que tenían los jugadores en el potrero.

## 2. Eje educación física, gestión e investigación

En este eje hemos agrupado trabajos que analizan los proyectos de gestión deportiva en un nivel general como políticas de Estado. Es el caso de los escritos de Lino Castellani Filho, *Esporte como ferramenta de inclusão social: limites e possibilidades* y de Pedro Athayde, *Trayectoria inacabada del deporte*

*en Brasil: de la promesa de inclusión social a la tentativa de la garantía de los derechos de ciudadanía*; pero también se presentan textos que muestran recortes de índole local y focal, como los de María Graciela Rodríguez y María Florencia Blanco Esmoris *Piedras en las zapatillas*. El de Agustín Lescano, *De la gestión del individuo a la autogestión*, critica los modelos que se centran en lo individual o en la autogestión y para ello describe las bases teóricas de dichos modelos. Por último incluimos el aporte de Elenor Kunz en este apartado, ya que nos brinda la posibilidad de vincular la investigación con la intervención, como lo explica en *Pesquisas para a educação física escolar: aprofundamentos teóricos ou propostas interventoras*.

Lino Castellani Filho busca explicitar los límites y posibilidades de acción de los proyectos sociales deportivos como elementos de inclusión social dentro de la agenda del Estado. Deja claro que solo se pueden configurar como tales si se los articula con un conjunto de políticas sociales y económicas. Analiza el momento actual en Brasil y plantea que se generó un retroceso si se toman como referencia las políticas deportivas del gobierno del presidente Lula da Silva y se las compara con los actuales programas deportivos. Sostiene que el ideario en el que se basaban los proyectos de aquel gobierno tenía como eje políticas sociales de emancipación, mientras que en el presente se vislumbra un giro debido al surgimiento de un modelo del deporte vinculado con el alto rendimiento pensado como un negocio y espectáculo masivo de difusión.

Pedro Athayde analiza en su escrito las funciones asumidas por el deporte en las sociedades capitalistas. Para ello describe las teorías del origen del deporte moderno y su desarrollo como mercancía de consumo masivo, propiciado por la expansión de los medios de comunicación. El autor expresa que es esencial que los responsables de la ejecución y organización de programas y proyectos sociales relacionados con los deportes reflexionen para que se transfieran en experiencias ricas que proporcionen un aprendizaje real y que el deporte se conciba como elemento cultural y producto social. Para finalizar, destaca la necesidad de un giro político en las concepciones del deporte, que garantizaría desde sus prácticas la satisfacción de los derechos de la ciudadanía, al entenderlo como una potestad social.

En el siguiente escrito, las autoras Rodríguez y Blanco Esmoris muestran la aplicación de un proyecto deportivo a partir del hockey realizado en La Cárcova, villa de emergencia ubicada en el partido de San Martín en la provincia de Buenos Aires. El trabajo explicita de manera detallada los pormenores de la

intervención barrial de y con los diferentes actores sociales. Pero lo interesante es que además construye un andamiaje teórico por medio de la elaboración de dimensiones (categorías) teóricas que recuperan y describen las prácticas en territorio, al mostrar de manera sólida la necesidad de repensar las acciones prácticas a partir de una teoría que se elabora desde las prácticas sociales.

Por su parte, Agustín Lescano expone los fundamentos en los que se sostienen los modelos de gestión que se centran en lo individual. Estos son descriptos como procedimientos racionales que regulan y controlan de manera universal; es decir, para todos los individuos y en todas las situaciones, como una fórmula infalible para “fabricar” individuos. A su vez revisa los preceptos de la autogestión como una propuesta en la cual todo es posible, flexible y capaz de volver a empezar; es así que el éxito de la organización depende de la capacidad de cada individuo. En definitiva, ambas propuestas borran lo social al no reconocer los vínculos con los otros sujetos.

En el inicio de su trabajo, Elenor Kunz plantea la necesidad de no dejar de lado las investigaciones de la educación física escolar. Reconoce que es prioritario consolidar una teoría didáctica y pedagógica en la cual la teoría y la práctica realmente se vinculen. Al mismo tiempo sostiene que las investigaciones no deben carecer de los estudios del hombre, del mundo o de aspectos políticos y culturales, pero siempre dentro de un horizonte pedagógico, para garantizar una intervención escolar crítica y emancipadora.

### 3. Eje educación física y perspectivas históricas

En este eje incluimos los siguientes trabajos: *Consideraciones a propósito de la historia en el campo de la educación física* de Raumar Rodríguez Giménez, que analiza de manera general aspectos históricos; *Límites y posibilidades del cuerpo escénico en la danza moderna y posmoderna: ¿un paradigma de inclusión?* de María Paz Brozas Polo, en el que se estudia la danza en los últimos siglos en Occidente, y *Avances y desafíos en praxiología motriz en Argentina* de Jorge Ricardo Saraví, en el cual el foco está puesto en Argentina y en épocas recientes.

Hemos comenzado con los aportes de Raumar Rodríguez Giménez pues analiza y propone de manera sugestiva una manera de pensar la historia en términos generales, nos permite revisar las perspectivas desde y de la propia historia y así nos brinda la posibilidad de enfocar los otros escritos. Sostiene que la historia permite procesos de estudios críticos y desnaturalizantes. Asimismo recomienda la posibilidad de pensar una historia que vincule lo

conceptual con las prácticas; y, sobre todo, que establezca hipótesis respecto de la relación entre conceptos y prácticas, entre ciencia y política, entre saber y poder. Afirma que el problema reside en que, cuando un profesor de educación física procura una lectura, generalmente está interesado en resolver problemas de la práctica, pero no es deseable que toda lectura de la educación física pase por respuestas a la práctica, que todo concepto se mida en su aplicabilidad didáctica. A la vez, señala que la educación física dará un salto cualitativo cuando no reniegue de la necesidad teórica, cuando privilegie el saber a secas, y no solo el saber-hacer; en suma, cuando encuentre un equilibrio ponderado entre ambos. Para finalizar aclara que es esperable tender un arco entre el pasado y el futuro para pensar políticamente en este último, y, como cierre, propone la necesidad de la historia en la educación física, pero no solo para vincularla con lo estrictamente pedagógico-didáctico, sino para poder “narrarla”.

El trabajo de María Paz Brozas Polo centra su análisis en el problema del cuerpo en el contexto del escenario coreográfico. Retoma distintos momentos históricos en Occidente que van desde el siglo XVIII hasta la actualidad, ligada a la posmodernidad. Recorre los primeros momentos en que la danza era pensada como sostén para la construcción de un cuerpo hábil (siglos XVIII y XIX) y en un segundo momento en el cual se concibe un cuerpo sensible. La autora invita a revisar críticamente las representaciones unívocas, hegemónicas y comerciales del cuerpo y de la danza. Sostiene, en cambio, la búsqueda de recorridos estéticos en torno a la libertad en las formas de ser, de vivir y pensar lo corporal para generar desde las artes escénicas procesos inclusivos y espacios democratizadores.

Este eje se cierra con el recorrido que realiza Jorge Saraví de la importante presencia de la praxiología motriz como campo científico en la República Argentina. Esta perspectiva o corriente iniciada por los primeros trabajos de Pierre Parlebas en Francia (1967), con su lógica influencia en la comunidad académica francesa y española, tuvo una fuerte presencia en Argentina en los primeros años de la década del 90 –con hitos en el 1<sup>er</sup>. Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias (1993) que contó con la presencia de Pierre Parlebas, y en los documentos de los Contenidos Básicos Comunes de la reforma educativa (1994). Por otro lado, la consolidación de la praxiología se constata en varias tesis de posgrado, proyectos de investigación y en un sinnúmero de eventos académicos que comenzaron en la década del noventa y mostraron como expresión máxima la realización en el año 2011 del XIV Seminario

Internacional y II Latinoamericano de praxiología motriz: educación física y contextos críticos. En este caso, el autor no se limita a la descripción histórica sino que intenta poner en debate cuáles son algunas de las posibles perspectivas que se pueden vislumbrar en el quehacer académico-científico de la praxiología en nuestro país.

#### 4. Eje educación física y representaciones del cuerpo

En este eje reunimos trabajos que se interrogan y proponen enfoques que permiten analizar al cuerpo desde diferentes ciencias y enfoques. Es preciso aclarar que no todos pueden dialogar entre sí, ya que parten de puntos de vista epistémicos diferentes en los modos de pensar a los sujetos. El aporte de Mabel Alicia Campagnoli revisa los postulados de los géneros con relación a la temática de las hormonas como parte constitutiva de las feminidades y masculinidades; el enfoque de Marcus Aurelio Taborda de Oliveira trabaja sobre el tema de las sensibilidades corporales y la presentación de Liliana Rocha describe los límites teóricos de la educación física tomando como referencia a la educación corporal. Por otro lado, desde una posición más cercana a la biología, Matías Santa María retoma los estudios sobre el metabolismo de las proteínas en el entrenamiento de la fuerza en la prevención de las enfermedades crónicas.

El trabajo de Campagnoli *Hormonas, género y deporte* se sitúa en el análisis de las temáticas de género en relación con la práctica deportiva. La autora hace una revisión crítica de los modelos biologicistas (estudios sobre las hormonas masculinas y femeninas) que terminan por ordenar los cuerpos de manera “natural”. El trabajo sostiene que las etiquetas sobre lo femenino y lo masculino constituyen una decisión de orden social.

Taborda de Oliveira señala, en su texto *De la educación física a la educación de los sentidos. ¿O a la inversa?*, su trayecto formativo y laboral como limitado para comprender las diferentes dimensiones del cuerpo. El trabajo describe la educación de los cuerpos tomando como base la educación de los sentidos y de las sensibilidades en perspectiva histórica, al aclarar cómo fueron producidos y procesados. Es muy significativa y desafiante la frase de su autoría en la que sostiene que el hombre está “poseído” por un aparato sensible que codifica las cosas del mundo.

En su presentación *Educación física o educación corporal. Biologismo, nihilismo, individualismo*, Liliana Rocha califica a la relación entre educación

física y educación corporal como disyuntiva, discontinua o de ruptura. Señala que los orígenes de la educación física están ligados en primera instancia a la fisiología y *a posteriori* a enfoques psicofisiológicos. Propone a la educación corporal como modelo superador ya que posibilitaría alejarnos de las miradas “naturales” para pensar la enseñanza desde un orden simbólico que permite referenciarse al maestro y al aprendiz.

El trabajo de Agustín Santa María *El rol de la masa muscular en la prevención y tratamiento de las enfermedades crónicas*, destaca que el mantenimiento de niveles adecuados de masa muscular según edad y sexo juega un papel clave en la prevención y tratamiento de muchas patologías en general y de las enfermedades crónicas en particular. El autor concluye que el desuso del músculo lleva a la pérdida de masa muscular y a la acumulación de tejido adiposo visceral; por consiguiente, a la activación de una red de vías inflamatorias que promueven el desarrollo de un grupo de enfermedades crónicas. Por el contrario, el hallazgo de que los músculos producen y liberan miokinas proporciona una base molecular para la comprensión de cómo el ejercicio podría prevenir la morbilidad y mortalidad prematura.

## 5. Eje educación física y contenidos

En este eje hemos agrupado textos que tematizan la problemática de los contenidos de la educación física de acuerdo a la diversidad de perspectivas sustentadas por los autores. Dos trabajos analizan los juegos, los deportes y las gimnasias en su calidad de saberes culturales transmitidos por la educación física. Un texto investiga sobre los contenidos de la enseñanza que no solo se limitan a su formulación, sino que se preguntan sobre sus condiciones de posibilidad. A cierta distancia de las posiciones precedentes, otro trabajo analiza el deporte asociado a la perspectiva de las neurociencias.

El trabajo de Norma Beatriz Rodríguez *Contenidos de la educación física. Aportes para analizar la enseñanza y la transmisión*, se aproxima a la temática a partir de los resultados de una investigación cuyo propósito fue analizar el problema de los contenidos de la enseñanza en educación física. Afirma que una propuesta de pedagogía por contenidos tiene su correlato en una discusión con la modernidad y se inscribe en la ciencia actual en cuanto práctica que supone interpretación. Analiza el impacto que tiene la reforma educativa en la actualidad y toma como referencias teóricas ineludibles a Giorgio Agamben y Michel Foucault.

En su texto *Juego e inclusión*, Ivana Rivero busca identificar cuáles son las características del juego para sostener su potencial inclusivo. Analiza en un primer momento al juego como medio de inclusión al sostener que demanda que todos los jugadores participen, y a su vez necesita unas actitudes de sensibilidad por parte de los jugadores para ponerse en el lugar de los otros. En una segunda parte explora la temática del juego en la inclusión de la agenda académica.

Por su parte, Andrew Wheeler –en su escrito *Violencia en las prácticas físicas: perspectivas políticas e inclusión en la educación física*– plantea la hipótesis de que las manifestaciones de la violencia en las clases de educación física surgen como respuesta a procesos de exclusión social e individual. Lo innovador del artículo es que toma de la neurociencia elementos teóricos que permitirían comprender que las prácticas expulsivas generan dolor y que como respuesta al mismo los sujetos responden con violencia. Es entonces que propone como medidas de intervención modelos de enseñanza inclusivos y participativos.

Para finalizar, Débora Paola Di Domizio, en su ensayo *Educación física y los juegos, las gimnasias y los deportes como contenidos educativos: posibilidades de intervención con adultos mayores* presenta algunos criterios metodológicos para los profesores de educación física que destinan parte de sus intervenciones disciplinares a los adultos mayores. En su recorrido, tensiona los conceptos de actividad física, prácticas corporales y de contenido como para repensar las propuestas de prácticas corporales con estos sujetos (enseñanza de juegos, deportes y gimnasias). Por otro lado, el texto ofrece otras claves de lectura que permiten generar nuevas formas de representación de la vejez y nuevas prácticas “políticas” de intervención –docente, personal y colectiva– mayormente incluyentes e igualitarias.

## 6. Eje educación física y formación docente

Los textos que reunimos en este eje son tres y tematizan la problemática de la formación docente y la educación física como categorías de análisis que admiten fuertes vinculaciones según diferentes perspectivas. En uno de los trabajos presentados, el tema de la formación docente en educación física está unido indisolublemente a la temática de la discapacidad. Otros dos textos analizan los planes de estudios de la formación inicial en educación física; en uno de ellos se tiene en cuenta una perspectiva que articula múltiples dimensiones para dar cuenta de cómo se ha ido configurando el plan de

estudios que da sustento a la formación actual, y en el otro artículo podemos advertir un fuerte compromiso del autor para identificar rasgos que den cuenta del tratamiento de la gimnasia en los distintos programas de los profesores vinculados a la formación en educación física.

El trabajo *La discapacidad: ¿un recorte social para tematizar o un tema para transversalizar?* de Sandra Lea Katz nos invita a compartir algunas reflexiones sobre cómo pensar la discapacidad en la educación superior, en este caso como contenido a ser aprehendido, estudiado y analizado. En su texto realiza un recorrido destacando los logros en materia de discapacidad en la Universidad Nacional de La Plata, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y hace hincapié en cómo el tema ha sido abordado en los distintos congresos organizados por el Departamento de Educación Física. La autora se interroga acerca de cuál sería la mejor forma –o la más pertinente– de instalar el tema de la discapacidad y de qué modo pueden pensarse las prácticas docentes y la formación de futuros profesionales en clave de derechos humanos. Una preocupación que instala sobre este tema remite a cómo presentar a los estudiantes universitarios una realidad similar a la que van a encontrar, para tener en cuenta la complejidad de lo humano y de las relaciones sociales.

María Silvana Simoy, en su texto *Análisis de los planes de estudios a la luz de la formación universitaria. Alcances, funciones y potencialidades* examina los planes de estudios de la formación disciplinar. Supone no solo una reflexión sobre la configuración del campo de saber, sino que además conlleva una mirada sobre el ámbito en que se han producido y en el que se implementan. Es por ello que el capítulo tiene la intención de revisar las palabras universidad, planes de estudios y educación física, al tiempo que reflexiona sobre sus posibles relaciones y alcances. Según la autora, se trata de pensar qué saberes, qué contenidos, qué discusiones y qué preguntas se incluyeron y se incluyen en los planes de estudios —es decir, en la formación profesional en educación física de la Universidad Nacional de La Plata—, a partir de mirar los cambios curriculares que hicieron posible en cierto sentido la formación actual.

Por último, Sergio Lugüercho nos presenta su texto *Educación Física, gimnasia y deporte*, en el cual tematiza la cuestión de la gimnasia. Se pregunta qué es lo que viene siendo esta práctica corporal, cuáles son los discursos en la formación inicial en educación física y cómo se relaciona la gimnasia con el deporte en la clase de educación física. Previamente fija su postura respecto de lo que entiende por gimnasia, y con posterioridad recurre al análisis de más

de setenta programas de asignaturas que se relacionan con la enseñanza de la gimnasia en instituciones de formación inicial para profesores y profesoras de educación física de todo el país, con el objetivo de construir categorías de análisis que identifiquen las distintas concepciones que se ponen en juego al momento de pensar la enseñanza de la gimnasia en dichas instituciones. Para finalizar, el autor muestra una sucinta experiencia escolar que da cuenta de la relación entre la gimnasia y el deporte.

## 7. Eje educación física y didáctica

En este eje queremos dar cuenta de la didáctica de la educación física. En función de ello, uno de los trabajos que integra este apartado presenta algunas reflexiones de los docentes de la cátedra Didáctica Especial en relación con la formación de profesores en el nivel universitario. Otro texto se interroga por la didáctica y las prácticas de la enseñanza en la formación de grado. En su construcción teórica, ambos capítulos aluden al profesorado de educación física. Un último trabajo recupera nociones de la teoría de los grupos para pensar en la inclusión y la igualdad.

Mónica Gabriela Dorato, en su *Didáctica en la formación de profesores universitarios*, nos presenta un texto en el cual comparte algunas reflexiones acerca de la didáctica en la formación de profesores de educación física. En tal sentido es que aborda la especificidad del objeto de la didáctica desde su complejidad, con especial referencia a la enseñanza en la educación superior, en la formación de formadores.

Andrea Anahí Rodríguez aporta su *Didáctica y prácticas de la enseñanza en educación física. Concepciones, debates y acuerdos en la formación de grado*, donde se interroga sobre cuál es la concepción de didáctica hoy; cuál es el vínculo que existe entre didáctica y prácticas de la enseñanza en educación física; y el porqué de los debates y acuerdos en la formación de grado. A lo largo del texto intenta dar respuesta a estos interrogantes y establece cuál es el vínculo que existe entre la didáctica y las prácticas de la enseñanza en educación física en la escuela y en la formación de grado.

Para concluir este eje presentamos el trabajo de Martín Scarnatto *Educación física e inclusión. Aportes de la teoría de los grupos para una didáctica inclusiva*, que nos propone construir un enfoque didáctico que propicie procesos de inclusión pensados desde las teorías críticas y la perspectiva democrática. Recupera aportes que ofrece el campo de estudios sobre lo grupal y brinda

algunas reflexiones para pensar una didáctica inclusiva en las prácticas de la enseñanza de la educación física tomando como contenido educativo y estrategia de enseñanza el tratamiento pedagógico de lo grupal.

## 8. Eje educación física y currículum

En este eje agrupamos dos trabajos que toman como objeto de estudio al currículum, la educación en general y la educación física en particular.

El trabajo de María Valeria Emiliozzi *El discurso de la identidad en la política educativa reciente y sus efectos de desigualdad* intenta demostrar el desplazamiento de la homogenización a la individualización a través del modo de pensar la ciudadanía y la constitución de la identidad, mediante un análisis de diversos enunciados de documentos curriculares del nivel secundario de la Argentina que se implementaron a partir del año 2006 y que continúan en la actualidad. También busca problematizar los sentidos que la educación plantea en relación con el respeto por la diferencia y la adquisición de la propia identidad, ya que en lugar de generar un efecto positivo de particularización, funciona como reproductor de desigualdades y diluye el sentido democratizador del acto educativo institucionalizado.

Ricardo Luis Crisorio, en su texto *Educación física: inclusión e investigación*, ofrece una primera aproximación desde Durkheim para sostener que toda educación es inclusiva; a su vez, pone de manifiesto que no concuerda con todo el ideario de ese autor. Luego retoma a Bordoli para repensar lo que la autora critica, que es la sociologización del currículum cuando se lo adapta para los sectores con menor capital educativo y se produce una enseñanza de inferior calidad, que se justifica con un discurso signado por el asistencialismo. En esa línea, el autor procura repensar los conceptos de inclusión e investigación de manera más amplia, del mismo modo que lo hace con el concepto de educación, y toma distancia de las concepciones naturalizadas que intentan homogeneizar a los sujetos.

# TERCERA PARTE

---

Educación física y perspectivas históricas



# Consideraciones a propósito de la historia en el campo de la educación física

*Raumar Rodríguez Giménez*

## Saber de la historia

“La historia se nos presenta de diferentes formas”, dice Althusser (2007, p. 25), puede ser de forma no reflexionada, es decir, cuando remite a la acción de los hombres, de forma pasiva o activa; puede ser bajo la forma de reflexión teórica (a través de los mitos o de la filosofía de la historia, por ejemplo) o también puede presentarse bajo la forma científica, que es la forma moderna por excelencia. El saber de la historia, en tanto rompe con la relación inmediata e irreflexiva que se tiene con el pasado, se ubica en esta última forma, es decir, bajo la que admite el funcionamiento de la ciencia. Separo aquí, de modo radical, el saber de la historia de la memoria individual o colectiva, separación apoyada en otra más general, entre saber y cultura. Podría decirse, incluso, que tenemos una distinción entre el historiador y el narrador de Benjamin, distinción sobre la que volveré más adelante.

## Historia de los seres hablantes

Al pensar en la historia, quizás uno de los problemas más importantes es que “la historia es a su vez un objeto histórico, es decir, englobado en una conciencia histórica del objeto” (Althusser, 2007, p. 26). Los calendarios no miden el tiempo como un reloj, dice Benjamin, sino que son “momentos de una conciencia histórica” (2009b, p. 147). En cuanto no puede haber historia de la naturaleza, la que hay es humana, historia de los hombres; se trata de la historia de un objeto que habla, de la historia de los seres hablantes. Por eso la historia, en cuanto disciplina, es difícil de distinguir de la política, y sobre todo de la memoria. Lo cierto es que, en cualquier caso, la referencia al pasado, el ejercicio

de objetivar un pasado, está enraizado en una conciencia temporal, en una conciencia de sí, o en una conciencia, a secas. De este modo, nos ajustamos bastante a la idea iluminista en la cual la historia es “la conciencia de sí de la razón” (Althusser, 2007, p. 56). Estamos en la historia cuando abandonamos el mundo natural; estamos en la historia, por lo tanto, escindidos, articulados en *lalangue* y marcados por la barra del sentido, razón por la cual, en la historia, siempre nos encontramos con el problema de la cuestión subjetiva y la objetiva, con el problema de la interpretación y un real.<sup>1</sup> La historia es otra forma del “estadio del espejo” que enseña Lacan (1979); al “yo” se le opone una imagen, pero también, de alguna manera, se le opone la palabra. Expresión de júbilo ante una imagen, pero también ante un pasado; el riesgo del fetiche es el mismo. Se trata del *infans*, tanto frente al espejo como a la historia; se trata de balbuceo, que no es sino balbuceo político, por tratarse del ser hablante. Transformación del sujeto cuando asume una imagen, cuando asume una historia; es decir, cuando asume unas representaciones de un pasado que son su propio pasado, las condiciones de posibilidad para que diga “yo”. De allí en más no habrá sino un hiato, porque las identificaciones posibles siempre están jaqueadas por el deseo, por lo inconsciente; en fin, agujeradas por lo real. Es muy complejo despejar allí el lugar de lo inconsciente porque se trata de una instancia atemporal, sin historia; se trata de lo sin historia del sujeto.

## Historia, es decir: desnaturalizar

La historia sirve para desnaturalizar, en dos sentidos: primero, para colocar los conceptos en el campo de la cultura, no de la naturaleza (aunque dicha distinción, finalmente, carece de sentido). Segundo, para quitar a los

---

<sup>1</sup> *Lalangue* es un neologismo inventado por Jacques Lacan. Al decir de Jean-Claude Milner (1999), es una de las tres suposiciones que permiten la referencia a lo que se conoce como *RSI* (Real, Simbólico, Imaginario), suposiciones epistemológicamente fundamentales para una Teoría del Sujeto. *Lalangue* es la suposición que también puede llamarse “simbólica o S” (Milner, 1999, p. 9), sin la cual nada podría escribirse. Es por *lalangue* que “ningún ser hablante puede jactarse de los ecos multiplicados de su decir” (Milner, 1999, p. 41), el equívoco le es consustancial. En *O amor da língua*, Milner dice que una definición de *lalangue* podría ser la siguiente: “Qualquer cadeia de língua, na medida em que um sujeito possa aí dar indício. [...] Mas ela só opera verdadeiramente a partir do instante em que um sujeito de desejo tenha subjetivado, na cadeia, um ponto –dito de outro modo, quando ele tiver dito seu desejo. Nesse sentido, na proliferação de suas associações, [*lalangue*] é também o conjunto virtual de dizeres de desejo” (2012, p. 100). *Lalangue* es aquello a través de lo cual un ser puede ser dicho hablante (Milner, 2012, p. 96).

conceptos del naturalismo; esto es especialmente importante para la educación del cuerpo, dentro de la cual ubicamos, como una forma específica entre otras, a la educación física.

En el primer caso, es cuando se opone naturaleza e historia, eso que se denominó “momento crítico del trabajo de Marx” (Balibar, 2006, p. 90). Es ese momento en el cual se realiza el trabajo crítico sobre la conciencia histórica de un objeto; es decir, sobre aquello que se hereda, sobre aquello que de alguna manera se ha naturalizado porque la cultura –o el trabajo de la cultura– ha borrado la escena que le dio origen. Trabajo crítico, entonces, en su sentido más simple: distinguir, separar, juzgar. Trabajo crítico que nunca termina, no solo porque la ciencia es “no-toda”, porque no puede suturar el saber, porque la historia siempre es, finalmente, una hipótesis sobre el pasado, sino por lo menos por dos razones más: por un lado, porque no es posible enfrentarse con las “fuentes”, eso que no pocas veces se convierte en el fetiche de los historiadores, sobre todo los más positivistas; no es posible enfrentarse a las fuentes sin que haya mediaciones conceptuales, sin categorías; no es posible enfrentarse con los hechos, sin más. Alguien interesado en la historia puede suponer que tiene una relación libre, directa y sin mediaciones con los hechos u objetos del pasado. Pero desconoce que “no es pasivo en su pensamiento, aporta sus categorías y ve los hechos a través de ellas” (Althusser, 2007, p. 130). Se trata de la distinción hegeliana entre el hecho y el concepto, o entre la historia propiamente dicha y la filosofía (Hegel, 2005).

Por otro lado, a su vez, porque el trabajo crítico lo hacen seres hablantes, y la relación de los seres hablantes con el pasado es problemática y compleja. En suma: el avispero de la historia se altera cuando aparecen nuevas fuentes, pero también nuevas categorías, y cuando se reintroduce el trabajo de la crítica, una y otra vez. Con estos tres elementos –las fuentes, las categorías y la crítica– es posible mantenerse en el terreno de la historia, aunque no son pocas las ocasiones en las que se vuelven difusos los límites con la filosofía, pero también con la antropología, la sociología e incluso con la política y la literatura. Hay toda una discusión al respecto que no es posible abordar en este breve texto, por ejemplo, en la larga y densa tradición de la “escuela de los anales”. Tenemos entonces la posibilidad de una historia conceptual y de una historia de las prácticas; pero también, y sobre todo, la posibilidad de una historia que vincule ambas, que establezca hipótesis sobre la relación entre conceptos y prácticas, entre ciencia y política, entre saber y poder. La historia

–o más precisamente, el trabajo historiográfico– servirá entonces para recorrer críticamente el arco que se establece entre pasado y futuro; servirá para una crítica del presente, como se ha dicho muchas veces.

## La historia en/de la educación física

La investigación en la historia de la educación física, de las prácticas corporales o de la educación del cuerpo, se parece a una cuestión teórica, aun cuando no siempre lo sea, incluso aunque muy pocas veces sea una cuestión teórica *stricto sensu*. El problema es que, generalmente, cuando un profesor de educación física procura una lectura, está interesado en resolver problemas de la práctica. Eso es deseable, claro. Pero lo que no es deseable es que toda lectura de la educación física pase por respuestas a la práctica, que todo concepto se mida en su aplicabilidad didáctica, en las posibilidades de uso, aun cuando se pueda aceptar que es en la práctica donde se mide la efectividad de una idea. La educación física, en cuanto disciplina, dará un salto cualitativo cuando no reniegue de la teoría, cuando sienta la falta de una teoría que estructure el campo, es decir, cuando privilegie el saber, a secas, y no solo el saber-hacer; en fin, cuando encuentre un equilibrio ponderado entre ambos. Cuando el profesor de educación física pide respuestas para la práctica, está posicionado en el campo de lo imperativo, propio de lo pedagógico, incluso de cierta forma de lo político, y no en el campo de lo indicativo, que es propio de la ciencia.

Con todo, el profesor de educación física, en su práctica, necesita de la historia, pero también del narrador. Necesita a una y a otro, como cualquiera que ocupe un lugar, una posición, en el espacio de la educación. El saber de la historia le proporciona lo que se podría reconocer como la dimensión objetiva de los hechos, objetiva no en el sentido positivista de la expresión, sino en cuanto saber que no depende de las condiciones subjetivas de enunciación. Es un saber que no tiene que ver con la experiencia, sino con la posibilidad de verificabilidad y, sobre todo, de falsabilidad. Pero si ha sido tan problemática la constitución de una ciencia de la educación, tal vez sea porque el que educa, el que se propone hacer ese trabajo de diálogo entre generaciones, ese trabajo de ofrecer un mundo para los recién llegados, precisa algo más que el saber a secas. El educador necesita, de alguna manera, de la narración, necesita articular su discurso en una épica. Se moviliza por dos vías, la de la información y la de la narración, del saber y la experiencia, conforme la distinción tradicional abolida por la ciencia moderna (Agamben, 2004). Aunque conozca la historia objetiva, por llamarla de

alguna manera, aunque conozca los hechos y sus causas, en la medida en que educar supone tender un puente entre pasado y futuro, no puede prescindir de la narración. Los hechos del pasado son la condición de posibilidad de un futuro, pero lo son no solamente en cuanto información objetiva, sino en tanto encuentran moldura en una narración. Así ha funcionado por lo menos en el marco de los estados modernos. El educador es, en este sentido, algo así como la forma estatal de lo que había sido el narrador en lo que Benjamin definió como comunicación artesanal. “Todo examen de una forma épica determinada tiene que ver con la relación que esa forma guarda con la historiografía”, dice Benjamin (2009a, p. 43). Ese es el material con el que trabaja quien educa.

Por otra parte,

En todos los casos [dice Benjamin], el que narra es un hombre que tiene consejos para el que escucha. Y aunque hoy el ‘saber consejo’ nos suene pasado de moda, eso se debe a la circunstancia de una menguante comunicabilidad de la experiencia. Consecuentemente, estamos desasistidos de consejo tanto en lo que nos concierne a nosotros mismos como a los demás. El consejo no es tanto la respuesta a una cuestión como una propuesta referida a la continuación de una historia en curso. Para procurárnoslo, sería ante todo necesario ser capaces de narrarla. (Sin contar con que el ser humano solo se abre a un consejo en la medida en que es capaz de articular su situación en palabras). El consejo es sabiduría entretejida en los materiales de la vida vivida. El arte de narrar se aproxima a su fin, porque el aspecto épico de la verdad, es decir, la sabiduría, se está extinguiendo (2009a, p. 36).

Si la educación quiere ser algo más que el dominio de una generación sobre otra, si quiere ser un diálogo entre generaciones, precisa de la historia, del saber de la historia; pero también precisa del narrador, porque es narrativamente que se teje el mundo subjetivo, el mundo hablante de los seres hablantes, que no es otra cosa que la condición de posibilidad de la política.

## A modo de cierre

Coincido con Étienne Balibar cuando, en la vía propuesta por Marx en *Miseria de la filosofía*, dice que

la historia no se hace ‘por el lado bueno’, es decir, en razón de la fuerza intrínseca y la excelencia de los ideales humanistas, y menos aún por la

fuerza de convicción y la educación moral, sino por el ‘dolor de lo negativo’, el enfrenamiento de intereses, la violencia de las crisis y las revoluciones (Balibar, 2006, p. 108-109).

Por eso precisamos del narrador, pero no podemos prescindir del saber de la historia. El material con el que se hace la historia es el mismo con el que se narra una experiencia: siempre son palabras, siempre se trata de hablar; siempre se trata, en última instancia, de un significante. Allí reside la condición política inalienable del saber de la historia, tanto con Tucídides como con Marx. Es con palabras que se hace la historia a contrapelo que quería Benjamin.

En cuanto a la educación física, todavía precisa de un desarrollo amplio y profundo de la discusión conceptual en el terreno epistemológico, y también precisa, aún, una discusión sobre las articulaciones políticas del saber. No se trata de un problema de representaciones, aunque no se pueda eludir este elemento, porque el “salto cualitativo” de la educación física no va a configurarse en el reemplazo de unas representaciones por otras. El estudio riguroso de la historia de la educación física y de la educación del cuerpo puede proporcionar elementos, más allá de las representaciones, para una discusión propiamente epistemológica, para una discusión respecto de la estructura del saber que da forma y contenido a esta educación. Por tratarse de educación, de la misma manera, puede proporcionar elementos para la cuestión política en la que se articula la educación del cuerpo. Se trata de una historia que muestre que las prácticas de la educación física no son producto de la evolución natural del hombre, sino de un conjunto de relaciones materiales y simbólicas articuladas teórica e ideológicamente. Es decir, se trata de dar visibilidad al “movimiento histórico” que engendra esas prácticas, nociones, categorías y conceptos. Tenemos una “nueva historia” cuando tenemos nuevas categorías o conceptos para enfrentar eso que se nos presenta como un hecho del pasado, y que a su vez se nos ofrece como posibilidad de pensar en el futuro, pensar políticamente en el futuro.

En suma, entiendo que son dos los principales cometidos de la historia en el campo de la educación física: por un lado, el de contribuir a que se albergue un lugar privilegiado para la teoría; por otro, para que se pueda seguir pensando la política, para que se pueda seguir haciendo la distinción entre necesidad y libertad.

## Bibliografía

- Agamben, G. (2004). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Althusser, L. (2007). *Política e historia. De Maquiavelo a Marx. Cursos en la Escuela Normal Superior*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Balibar, E. (2006). *La filosofía de Marx*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Benjamin, W. (2009a). El narrador. En M. Stoopen Galán (Coord.), *Sujeto y relato. Antología de textos teóricos* (pp. 33-53). México: UNAM.
- Benjamin, W. (2009b). Sobre el concepto de historia. En *Estética y política* (pp.129-152). Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Hegel, W. F. (2005). *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*. Madrid: Tecnos.
- Lacan, J. (1979). El estadio del espejo como formador de la función del yo [“je”] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos 1* (pp.11-18). México: Siglo XXI.
- Milner, J. C. (1999). *Los nombres indistintos*. Buenos Aires: Manantial.
- Milner, J. C. (2012). *O amor da língua*. São Paulo: Editora Unicamp.



# Límites y posibilidades del cuerpo escénico en la danza moderna y posmoderna: ¿Un paradigma de inclusión?

*María Brozas Polo*

En el marco general de la educación física o, si se prefiere, de la educación corporal, así como de las ciencias que de ella se ocupan, existe un espacio de práctica artística tan específico –físico o corporal– como puede ser el de la preponderante práctica deportiva, aunque sea menos conocido o reconocido en la academia. A este respecto, tratamos de ocuparnos de los procesos que afectan al cuerpo en el contexto escénico coreográfico y, en particular, de las semillas y brotes de experiencia y reflexión que, desde este ámbito, han nutrido la evolución y la expansión de la concepción del cuerpo en Occidente desde inicios del siglo pasado.

Actualmente participamos de la inclinación hacia un utópico paradigma de inclusión en la educación física, en la danza y en las diferentes parcelas en las que cabe un cuerpo, en los que un cuerpo es visible, actúa o se relaciona. Tal como se observa en la evolución de espacios, programas, formaciones, elencos y publicaciones de orientación coreográfica (Albright, 1997 y 2013; Benjamin, 2002; Boswell, 2005; Assido, 2006; Hugue, 2010; Matos, 2012; Brozas 2013a y 2016; Canalias, 2013; Fertier, 2014; Peeters, 2014; Brunaud & Lamoine, 2014; Brugarolas, 2015), la sensibilización hacia pensamientos y acciones en los cuales se respeta, valora y festeja la diferencia, quiere incrementarse en este siglo XXI.

Por su parte, la experiencia y la teoría generadas por la escena moderna a lo largo del siglo XX se pueden considerar un sustrato común para distintos postulados actuales acordes con dicho modelo inclusivo. Según André

Lepecki (2004), a partir de este sustrato ha crecido con fuerza el colectivo de coreógrafos contemporáneos que se pronuncian por un cuerpo crítico, por la ruptura de las fronteras interdisciplinarias y por una concepción de la práctica coreográfica que no se distingue del pensamiento inquieto que la genera.

En el ámbito escénico, un espacio particular de la educación física, se opera desde la confrontación entre el cuerpo propio y el cuerpo ideal, así como entre el cuerpo propio y el cuerpo del otro. Por un lado, las miradas hacia otras culturas se inscriben en los discursos y prácticas *corporeístas* que alimentan recorridos estéticos en torno a la libertad y la organicidad (Brozas, 2003); pero, por otro, como suscriben Michéle Fevre e Isabel Ginot (2001), la utopía del cuerpo ideal en la creación coreográfica ha implicado también la construcción de prácticas disciplinarias en las cuales entran en juego dominaciones más o menos asumidas pero donde se inventan, no casualmente, otras formas de ser o estar en el mundo, otras formas de vivir y pensar la corporalidad y la intercorporalidad.

En este último sentido, Jeroen Peeters (2014) sostiene cómo la danza puede cuestionar las representaciones unívocas y los ideales culturales del cuerpo de forma que las aproximaciones críticas y experimentales pueden llegar a expandir las expectativas, incluso los elementos corporales, tecnológicos y culturales que sostienen nuestra percepción y nuestro imaginario.

Nos afirmamos, asimismo, en discursos como el de Pinto Ribeiro (1997), quien defiende la complejidad, la multiplicidad y la capacidad creadora del cuerpo y nos alienta a la revisión histórica del cuerpo escénico como referente de una lucha más amplia contra la homogeneización y la mercantilización del cuerpo. En una defensa del mismo como espacio cultural donde se inscriben distintos lenguajes y entrenamientos, donde se superponen o imponen códigos, no se puede concebir al cuerpo como mero receptáculo de atributos o calificaciones (blanco, negro, gordo, flaco, etc.). Se ha de constatar, según su planteamiento, la inexistencia de un cuerpo patrón y reivindicar así la existencia de múltiples cuerpos; y, en este sentido, se puede atribuir a la historia reciente de la danza la asunción de esta diversidad, que se corresponde con la historia de una caída, la caída del cuerpo escénico en el paso de la danza clásica a la danza moderna.

Ciertamente, el transcurso de la teoría teatral alberga, al respecto, varias propuestas con algunas respuestas y otras tantas preguntas que contribuyen a abastecer este debate infinito y fundamental en torno al cuerpo

que somos, al cuerpo al que aspiramos, a los límites del cuerpo, así como a la interacción e integración entre distintos cuerpos o entre cuerpos distintos.

En términos de Michel Bernard (2001), existe una primera modalidad genérica de alteridad que se refiere a la individualización de la materia o individualización de los seres vivos, que los hace a todos diferentes; a esta le sigue la diversidad de los psiquismos con la disparidad irreductible de comportamientos y personalidades que expresan; pero, además, hay que considerar la alteridad sociológica, impuesta por la complejidad de la organización social, y la antropológica, desprendida de la diferenciación cultural. El concepto de alteridad se inscribe asimismo desde una óptica filosófica, en la propia definición de la danza:

Hay una alteridad original y fundadora en nuestra corporeidad que guarda cierta ambivalencia pues la alteridad constituye la matriz primordial de toda creación artística solo en la medida en que permite la irrupción simultánea, amenazadora y perniciosa del deseo de identidad (Bernard, 2001, p. 24).

La creación corporal y, por extensión, los procesos culturales en los que participa la educación física, se nutren de la lucha, pero también necesariamente del diálogo constante entre identidades.

### **El dispositivo escénico: espacio corporal de pensamiento, percepción y acción**

La danza como manifestación expresiva que socialmente puede tener atribuidas distintas funciones –como la educativa, recreativa o comunicativa–, ha desarrollado siempre, en distintos momentos y culturas, una vertiente escénica en la que el cuerpo se presenta y representa explícitamente a la mirada del otro, a la mirada del espectador. La escena es capaz de generar un instante potente de visibilidad corporal; es decir, un tiempo/espacio de exposición para el cuerpo, y ofrece, en este margen, un debate que se hace público. A este respecto, se le pueden asignar funciones pedagógicas y políticas, entre otras. De hecho, la escena –y la danza escénica en particular– vienen siendo utilizadas por el poder para representar un determinado orden de los cuerpos. Los ejemplos más descarados y significativos se encuentran en el funcionamiento de la Academia de la Danza creada por Luis XIV en el siglo XVIII (Papa, 1999) o en las exhibiciones multitudinarias del régimen alemán nazi ya en el siglo XX (Guilbert, 2000).

Ahondando en el dispositivo escénico, José Sánchez y Zara Prieto (2010) distinguen tres elementos constitutivos: el teatro, la actuación y la acción o dramaturgia. Denominan teatro al espacio social o de representación en el que se fragua la relación entre el espectador y la creación; sería el espacio de comunicación, es decir, el espacio común entre cuerpos que subrayan su emisión y cuerpos en los que prevalece la recepción. La actuación, por su parte, implica la relación entre los actores y su material físico y abstracto, una actuación que se puede acercar a la mimesis o a la *performance*. Finalmente, la acción o dramaturgia, que implica la transformación de ideas en cosas y viceversa, se refiere al transcurrir del logos.

Dichos modos de actuación nos remiten directamente a cuestiones fundamentales para esta disertación: ¿qué puede un cuerpo? ¿Cómo se relaciona o apoya en los objetos o tecnologías? ¿Cómo se relaciona con otros cuerpos? ¿Es un cuerpo cotidiano o extracotidiano el que actúa? ¿Qué prácticas y discursos culturales podemos identificar en las técnicas de danza? ¿Qué elementos singulares se manifiestan en la corporalidad?

Cuentan que el “ilustre cojo”, mito del dios herrero Hefesto, Vulcano para los romanos, había inaugurado ya un modesto espacio disidente de danza en la cultura griega, pero su imagen no perduró con firmeza (Benjamin, 2002, p. 24). Sí perduró, sin embargo, el ideal de cuerpo armonioso, entrenado, recto y poderoso, que, diseñado en la corte francesa de Luis XIV, impera hasta nuestros días (Papa, 1999; Wahl, 2015).

La gestación de la danza escénica en las cortes europeas desde el siglo XVI y su paso de la corte al teatro desembocó en el ideal de cuerpo grácil, fuerte, simétrico, delgado, femenino (bajo el control masculino) del romanticismo que aún se impone culturalmente. Con el fin de revisar principios, estéticas y políticas corporales vigentes, recurrimos a la revisión histórica. Distinguimos así dos períodos sin discontinuidad pero que nos permiten marcar distintos indicios de apertura e inclusión en la danza: el primero se refiere a la escena que transita hacia principios del siglo XX desde donde se fraguan la danza moderna europea y americana; el segundo es el relativo al arte y la danza posmodernos de la segunda mitad del siglo. En la danza contemporánea, así como en la educación física actual, se bebe de algunos de los postulados y propuestas de estos dos grandes momentos que nos permiten rescatar algunas pequeñas joyas de pensamiento y acción:

En cuanto a liberarse de todo “deber ser”, la danza moderna y contemporánea no ha dejado de hacerlo, sin excluir a veces el riesgo de perderse en el conformismo, y, por tanto, de renegar a su modernidad. La tarea de la modernidad en danza ha consistido igualmente en desjerarquizar constantemente los procesos, las partes del cuerpo, los espacios. (...) Lo informe abre un espacio de exploración, de cuestionamiento de las jerarquías habituales, de planteamiento crítico tanto de lo real como de lo simbólico. A la regulación del cuerpo sometido a regulación los artistas coreográficos responden mediante la parcelación, la dislocación, la referencia a un cuerpo heterogéneo. (...) Pero el arte, prisionero de su antigua función catárquica sigue siendo un agente del orden social que homogeneiza. Contra esa homogeneidad los bailarines pretenden rebelarse introduciendo conductas corporales contradictorias o a través de la desorganización de la obra. (Louppe, 2011, p. 388-389).

A lo largo de estos dos períodos se acentúa, entre otros cambios, el de un paradigma de “cuerpo hábil” imperante en los siglos XVIII y XIX hacia un “cuerpo sensible” que se inicia en el siglo XX y se prolonga hacia el XXI. En este trayecto se cuestiona la disciplina de la danza y se confía en nuevas direcciones de pedagogía corporal, lo que ha implicado la progresiva modificación de técnicas didácticas y de procedimientos de composición acordes con sus postulados.

Subrayamos a continuación, algunas aportaciones singulares, más o menos reconocidas, que parten no solo de la danza moderna sino de la escena moderna en un sentido más amplio, imprescindible en el análisis histórico de espacios de experimentación corporal que desbordan los límites de las disciplinas y de los códigos corporales. En el primer período se cuestiona el ideal corporal del actor-bailarín: por un lado, se explora el potencial corporal enfatizando la posibilidad de manifestación de los estados internos; por otro, con la acentuación de las limitaciones expresivas del cuerpo y su motricidad, se desarrolla la estratégica lúdica de la combinación con otros recursos escénicos para su ocultación, sublimación o transformación (Brozas, 2001). En el segundo período, con el impulso del arte posmoderno, se avanza notablemente en la inclusión de las técnicas de conciencia corporal en la formación del bailarín, se descentraliza el espacio escénico y se propone la desjerarquización del movimiento y del cuerpo; la profundización en el sentido y la forma de la

improvisación contribuirán, asimismo, a cuajar una propuesta de democratización de la danza (Leight Foster, 2001; Banes, 2002; Brozas, 2013b).

## El desencanto del cuerpo y el teatro de marionetas

En las primeras décadas del siglo XX, los pensadores del teatro físico –aspirantes a un nuevo teatro no dependiente del texto– destronaron al autor y replantearon los roles tanto de director como de actor. En este marco surge la consideración del cuerpo y/o el movimiento como principal recurso escénico, lo cual, a su vez, suscitó la emergencia de profundas dudas y cuestionamientos en torno a la formación corporal del actor. De este modo, al revisar el ideal de modelo corporal escénico, pedagogos y directores como Edward Gordon Craig, Oskar Schlemmer y, más adelante, Tadeusz Kantor, entre otros, recurrieron a un sobresaliente ensayo escrito por Heinrich von Kleist en 1810: *Sobre el teatro de marionetas*. Se trata de un cuento diseñado a través de un hermoso diálogo, en el cual se analizan las cualidades motrices de los títeres y se defiende la superioridad de estos respecto de los bailarines de carne y hueso:

¿Y qué ventaja ofrecería tal muñeco frente al bailarín vivo?

¿Ventaja? En primer lugar, una ventaja negativa, dilectísimo amigo, a saber, que nunca mostraría afectación. Pues la afectación aparece, como sabe usted, cuando el alma (*vis motrix*) se localiza en algún otro punto que el centro de gravedad del movimiento. Pero siendo así que el titiritero, en nuestro caso, mediante el hilo o alambre, no tendría absolutamente ningún otro punto a su disposición sino ese: entonces los restantes miembros serían lo que deben ser, puros péndulos muertos, y obedecerían meramente a la ley de la gravedad; un atributo envidiable, que buscaríamos en vano en la mayoría de nuestros bailarines. (...)

A mayor abundamiento, dijo, estos muñecos tienen la ventaja de ser ingravidos. Nada saben de la inercia de la materia, que es, entre todas las propiedades la más perjudicial para la danza; pues la fuerza que los levanta por los aires es mayor que la que los encadena a la tierra. (...)

La gracia se manifiesta con la máxima pureza al mismo tiempo en la estructura corporal humana que carece de toda conciencia y en la que posee una conciencia infinita, esto es, en el títere y en el dios (Kleist, 1988, s.p.).

El paradigmático referente de la marioneta se convirtió en el indicador de la fragilidad del cuerpo, alimentó la idea de que el proyecto de perfección

técnica del cuerpo no culmina nunca; incluso de que el cuerpo ideal no existe o no puede ser alcanzable en la escena.

El texto nos revela, asimismo, la concepción de marioneta liviana, elevada, que, en efecto, se había fraguado y consolidado a lo largo de todo el ballet romántico, un modelo corporal en el que la bailarina encaja como marioneta del portor-bailarín que la gira y eleva con sus brazos, y dibuja y configura así un potente signo de la dominación masculina en la danza. Bailarinas y bailarines danzan, además, cual marionetas, al servicio de las directrices del coreógrafo –quien, a su vez, se subordina al libreto musical.

El planteamiento de Kleist fue revisado en la teoría teatral capital de Edward Gordon Craig (1878-1977), quien sostuvo que la perfección gestual mecánica implicaría la sumisión corporal a los dictámenes de la mente y la consecuente alienación del actor: para Craig, el cuerpo es indomable, su naturaleza emotiva le impide tanto el dominio vocal como el control gestual absolutos. En su proyecto de liberalización Craig recurre, por una parte, a la gestualidad simbólica inspirada en el teatro oriental, y, por otra, a la creación de la *supermarioneta* (Craig, 1987; Brozas, 1999). La *supermarioneta* es el símbolo de la encrucijada del pensamiento de Craig en torno al cuerpo escénico del actor, el símbolo de la paradoja de una expresión corporal inalcanzable por enfrentar los límites y posibilidades de la corporalidad. En la idea utópica de *supermarioneta* se encuentra la idea de cuerpo escénico ideal, un cuerpo sin trascendencia que permite y suscita, por su naturaleza, todas las libertades. Este modelo actoral de Craig representaba la *corporeización* absoluta de lo interno, la ausencia de personalidad, de sentimiento e incluso de personaje humano.

Por su parte, en las vanguardias artísticas, tanto en el futurismo como en el dadaísmo y en el surrealismo, se detectan aproximaciones a la escena que proponen la presencia de la marioneta, así como el juego de los cuerpos con los objetos o la sustitución de los primeros por los segundos. La aportación de las vanguardias inaugura nuevas miradas al cuerpo escénico, que pasan, asimismo, por la presentación del cuerpo fragmentado, el acercamiento al interior del cuerpo y la construcción del artificio en torno al cuerpo. El baile de marionetas –junto al baile de luces o de cuerpos acartonados– define, por ejemplo, la danza “mimoplástica” de los futuristas (Brozas y García, 2008). Asimismo, la marioneta participa como objeto fundamental en las veladas dadaístas, donde destacaron las particulares creaciones de Sophie Tauber, lectora de Kleist, adscrita más tarde, junto a Jean Arp, a los postulados surrealistas.

Asimismo, urge apuntar el espacio singular y experimental de la Bauhaus, escuela de arte estatal en Weimar y Dessau (1919-1929), como referente pedagógico de formación e investigación en torno al cuerpo, gracias a las ideas y actividades de artistas como Oskar Schlemmer. Esta escuela de arquitectura deviene un espacio de experimentación interdisciplinario, puntero en la aplicación de las nuevas tecnologías, donde los últimos materiales y objetos se utilizan como recursos para la creación coreográfica (Brozas, 2001). De Schlemmer rescatamos dos didácticas escénicas especialmente valiosas: el minimalismo y el juego de autolimitación corporal que surge de enfrentar al cuerpo con el objeto. Por un lado, se plantea una técnica de movimiento muy sencilla apoyada en parámetros espaciales en la cual cualquier gesto adquiere máxima importancia: solo a partir de la *tabula rasa* de la simplicidad puede surgir, según Schlemmer, la diversidad: “Veo en la simplicidad una fuerza donde toda innovación determinante encuentra sus raíces. La simplicidad entendida como lo elemental, lo típico, donde se desarrollan de manera orgánica la diversidad y lo específico” (Schlemmer, 2011, p. 74).

Por otro lado, inventa una pedagogía creativa que incorpora al espacio corporal distintos objetos. En su pieza coreográfica más conocida, el Ballet Triádico, el juego corporal se centra en el traje. Cada traje dicta al cuerpo la partitura de los movimientos posibles; cada traje se convierte en sí mismo en una coreografía, en un laboratorio del gesto que selecciona o propicia un grupo de movimiento mientras inhibe otros. Las capacidades motrices del bailarín se combinan con el juego de posibilidades de los objetos que constituyen el traje que lleva. Según Louppe (1999, p. 119), la limitación en este uso lúdico de los trajes transforma la deficiencia en un desafío al orden del mundo, así como al *habitus* del cuerpo. La inhibición de ciertas conductas de superficie permite al cuerpo acceder a otro nivel de conciencia al cuestionar hábitos o esquemas sensoriomotores en los que estamos cómodamente instalados y fantaseamos en una falsa “libertad de acción”. La danza contemporánea ha continuado explorando estas infinitas posibilidades de experiencia entre cuerpo y objetos, así como las situaciones límites en las que el sujeto se sitúa frente a su propio desconocimiento o ausencia de experiencia previa.

## Infinitas posibilidades del cuerpo en movimiento

En el marco temprano de lo que se conoce como danza moderna europea, emerge con fuerza una concepción opuesta a la analizada en el apartado

anterior, que reniega de la industrialización y la mecanización galopantes y reivindica, buscando una contraposición, la primacía de la naturaleza corporal. Esta confianza en las posibilidades motrices contribuye a consolidar al movimiento como objeto de la danza y como principal recurso escénico también en el teatro corporal (Brozas, 2003).

La creencia en el poder expresivo del cuerpo desemboca, gracias a las aportaciones del austríaco Rudolf Laban (1879-1958), en el descubrimiento y sistematización de un método de exploración del movimiento. El actor-bailarín, más que imitar una secuencia de pasos, debe aprender a observar y experimentar sus propias acciones; para ello, Laban elabora un marco en el que distingue varios elementos fundamentales –espacio, tiempo, energía, etc.– de cuya combinación resultará un abanico de acciones básicas que a su vez determinarán las distintas “cualidades” del movimiento expresivo. La preocupación de Laban se extiende desde el “arte del movimiento” hacia otros territorios, y configura toda una teoría pedagógica (Laban, 1993) que contrasta con el espacio escénico elitista propio del ballet y se inspira, a su vez, en las danzas sociales de distintas culturas con la pretensión de propiciar una danza comunitaria.

Por su parte, en este marco de confianza en el cuerpo se sitúa, asimismo, la propuesta de Isadora Duncan (1878-1927), una de las bailarinas americanas instaladas en Europa en los albores del siglo XX más combativa contra la restricción expresiva y técnica del ballet clásico, en busca de una manifestación libre de la corporeidad. Isadora clama contra la deformación del cuerpo que imprime el entrenamiento de la danza clásica y reivindica una propuesta pedagógica y estética de la singularidad y de la diferencia: cada persona y cada cuerpo, su propia danza. Plantea un proyecto de enseñanza no de la imitación, sino de la creación de los propios movimientos.

Tanto sus escritos como su práctica estuvieron mediatizados por la importancia y la amplitud del concepto de naturaleza. El *cuerpo natural* de Isadora Duncan se inspira en los movimientos de la naturaleza, en el gesto espontáneo sin artificios técnicos y en la improvisación; pero, además, es un cuerpo desnudo, de presencia y vestidos sencillos, que no se esconde, sino que se muestra tal cual es. Pionera en el desnudo de la danza del siglo XX, lo reivindica como elemento fundamental en todas las artes, garante de belleza y verdad (Duncan, 2010).

Consideramos también que con su vida y su obra, Isadora consigue alterar los estrechos marcos de intervención social y artística de la mujer y enrique-

cer el transcurso evolutivo de la danza. Además de la innovación relacionada con su capacidad para incluir un nuevo vocabulario de movimiento, la libertad en la elección de los temas, los nuevos criterios musicales, el vestuario o las concepciones escenográficas, destaca el logro de la autonomía en la gestión de sus danzas, como creadora y como intérprete, todo ello fuera de los circuitos tradicionales de producción. Surge así con bailarinas como Isadora Duncan –y con su antecesora Loie Fuller (1862-1928), entre otras– la reivindicación del “solo”, y con él, el proyecto de la emancipación del cuerpo femenino en la danza moderna europea (Schwarz, 2002).

### Imágenes modernas del cuerpo femenino

La danza moderna nos ofrece múltiples direcciones de extrañamiento que afectan a la imagen del cuerpo y que rompieron los parámetros de percepción a los que estaba acostumbrado el espectador. Una alteración temprana y singular sobre la imagen prototipo del ballet es la que siembra y expande desde París la primera bailarina americana de la modernidad, Loie Fuller, con su *danza serpentina* (1891), gracias a una metamorfosis en la que operan largos bastones, amplias telas, espejos, luces de colores y otros recursos escenográficos. Fuller inventa toda una práctica de la abstracción en la caja negra y esboza una escueta teoría de la danza en la cual invita a prescindir de elementos tradicionales como la música *para que la bailarina alcance la máxima libertad* (Fuller, 2002). La magia y el asombro surgen de su juego de movimiento envolvente, un juego de luz y oscuridad. La desaparición del cuerpo fascina a los simbolistas y confunde a la crítica y a la historia, pues su creación escénica, de cuerpo sin desplazamiento, se resiste a la consideración de danza. Su trabajo corporal, la *fisicalidad* de su mágica presencia, apenas se percibe ni reconoce, no encaja en ninguna clasificación previa. Su cuerpo tampoco encaja en el prototipo de bailarina clásica: se trata de una mujer bajita, fuerte, lesbiana, americana, que produce y actúa en sus propias obras y que incorpora los últimos conocimientos científicos al proceso artístico (Lista, 1994; Albrigh, 2003).

Desclasificar fue, asimismo, una tarea que se asignaron numerosos bailarines alemanes (Vera Skoronel, Anita Berber, Sebastián Dröste, Valeska Gert, etc.) en el momento en que, bajo la pluma de Bataille, entre otros, se escribía la revista *Documents* (1929). Destaca Valeska Gert (1892-1978) como representación de la crítica al modelo de cuerpo burgués de la Alemania efervescente y conflictiva

de los años 30; simboliza la burla a una imagen del cuerpo acomodada. Su propuesta artística atraviesa distintas disciplinas artísticas como el teatro, el cine, el cabaret, la danza, etc. Así, desarrolla una nueva vía para el arte coreográfico en la que combina pantomima, danza sonora, danza moderna, danza abstracta, danza expresionista, grotesca y surrealista. Con la añoranza de la danza colectiva o en comunidad, aborda, en solitario, la lucha contra los peligros políticos de su época (Gert, 1931/1999; Rousier, 2004). Escribió una biografía: “Soy una bruja”; creó su propio cabaret en 1932 (*Kohlkopp*) –un singular espacio de cocina, improvisación y anarquía donde no existía programa– y se exilió como mujer judía, rebelde e inconformista (Ivernel, 2004).

Una bruja fue también Mary Wigman, cuya obra *Hexentanz* (1926) se convirtió en universal ícono del expresionismo alemán. Muy unida también a los artistas dadaístas, Wigman nos presenta a lo largo de su extenso recorrido artístico y vital (1886-1973) una propuesta de cuerpo genuino que contempla, asimismo, el cuerpo del mal, del dolor y de la muerte. En “La danza de la bruja”, temprana e instintiva creación en la que sentada araña la tierra con sus manos, Wigman se inspiró en el teatro *No japonés* del que rescató la máscara y una tela pintada. Más tarde, su danza afectará a quienes en Japón se consideran los padres de la danza *butoh*: Hijikata Tatsumi y Onho Kazuo (Aslan & Picon-Vallin, 2004).

En efecto, *la danza de las tinieblas*, que emerge con fuerza a partir de la bomba de Hiroshima (1945), se nutre tanto de la cultura japonesa tradicional como de las vanguardias europeas de los años treinta, pero va más allá. En el *Butoh* el cuerpo quiere dejar de ser vehículo de expresión para ser expresión en sí; en este sentido, trata de liberar al movimiento de la esencia sustancial del expresionismo. Trata de eliminar el dualismo entre carne y pensamiento, conciencia y materia (Martineau, 2013). Adam Benjamin (2002) destaca la importancia de los procesos coreográficos del *Butoh*, por su particular inspiración estética en los cantantes populares con ceguera de las calles o en las caminadas inestables. En efecto, el *Butoh* se aproxima a otro cuerpo escénico, que alberga en sí un amplio espectro: cuerpo caótico, cuerpo torcido, cuerpo enraizado en las entrañas de la tierra, de naturaleza profunda, subconsciente, colectivo; cuerpo viejo, cuerpo fetal, cuerpo transexual, cuerpo esqueleto, cuerpo cadáver, etc. Un cuerpo que no deja de evolucionar, en constante diálogo con otras técnicas corporales, culturas artísticas y formas de danza improvisada. Un cuerpo que baila otra danza: desarreglada, de sacudidas o convulsiones (Hijikata Tatsumi); de no movimiento, en diálogo con la gravedad

(Utso Amagatsu); una danza que admite tanta fantasía y locura como dulzura y precisión, que explora la imperfección, la duda, el vacío y la desintegración.

El énfasis del Butoh estriba en el ser y estar más que en el moverse, acentúa la presencia y valora el mínimo movimiento: no interesa cuánto se mueve un bailarín sino cómo y cuándo. Este paradigma coincide más con los postulados de la danza posmoderna, que se articulan en torno al cuerpo, que con los de la danza moderna que definieron al movimiento como objeto de la danza (Martin, 1991; Banes, 2002; Brozas, 2013a).

## Posmodernidad, interdisciplinariedad e igualdad

El cuerpo se sitúa en el centro de los fructíferos intercambios artísticos que en la primera mitad del siglo XX facilitaron la fascinación de pintores y escultores por las artes escénicas y en la segunda mitad permitieron a las artes escénicas inclinarse ante los procedimientos de las artes plásticas, de la música o del video. Con el tiempo, el cuerpo enmarca cruces estéticos cada vez más complejos, que en la actualidad incluyen al arte biotecnológico e interactivo, que a su vez pueden contribuir a cuestionar los límites del cuerpo y entre los cuerpos.

En Estados Unidos en los setenta y poco después en Europa surgieron rupturas paralelas entre el minimalismo, el conceptual y la danza posmoderna que modificaron los presupuestos del intercambio artístico (Martin, 2009). Esta revolución del tejido interartístico impactó directamente en la concepción de la danza. Además, junto a los nuevos movimientos artísticos se produjeron reformas y cuestionamientos en torno al control institucional que sirvieron para apoyar las reivindicaciones sobre los derechos de las personas con discapacidad (Benjamin, 2002).

Desde mediados del siglo XX, Merce Cunningham había anunciado el advenimiento de la danza posmoderna al dar la espalda a la danza mimética y situar el azar, gracias a su colaboración con John Cage, en el centro del proceso de creación coreográfica, pero con la reivindicación, además, de la ausencia de jerarquía espacial y personal en la escena: propone la desaparición del bailarín principal, es decir, el fin de la preponderancia entre bailarines. Otra aportación de Cunningham, que madurará en la generación siguiente, es la apertura del espectro técnico de la danza a cualquier movimiento posible (Reynolds & McCormick, 2003).

Entre sus bailarines destaca Steve Paxton, quien coreografió *Satisfying Lover* en 1967, pieza en la cual la confianza otorgada al cuerpo no se dirige solo al bailarín entrenado sino a todos los cuerpos –bailan profesionales con

aficionados– y parte de un material postural y motor básico: caminar, pararse, sentarse, levantarse, etc. Un paso más allá de la caminata será la introducción de la silla de ruedas en la escena.

Steve Paxton formaba parte del activo colectivo de bailarines y coreógrafos de la *Judson Church* en Nueva York (Bannes, 2002). Este movimiento coreográfico de los setenta abre la danza a lo desconocido e inesperado profundizando en la improvisación. Desde los ochenta se desencadena, a su vez, la apertura a cuerpos distintos, incluidos los cuerpos con discapacidad. La experiencia de la danza se abre a un espectro más amplio de cuerpos, pero también a distintos planteamientos pedagógicos en los que la inclusión se revela con mayor o menor dificultad. Esta se aborda en ocasiones de forma superficial u ornamental (Albright, 1997) pues la moda de la integración, tanto en Europa como en América, corre el riesgo de convertirse en una cuestión políticamente correcta o de interés mercantil.

Pero en los años 60 la improvisación, tanto en la danza como en otras artes escénicas, se reveló como una nueva forma de ser y actuar que modificó las relaciones pedagógicas entre coreógrafos y bailarines al facilitar el acceso a la producción y expandir la responsabilidad de la creación hacia el colectivo (Leigh Foster, 2001). De este modo, la improvisación se va a convertir en el método pedagógico preferido por los pedagogos de la inclusión (Canalias, 2013).

### ¿Hasta qué punto impera en la actualidad este ideal claramente formulado en los postulados de la danza posmoderna?

Algunas de las direcciones de “democratización” iniciadas en el contexto americano del arte posmoderno continúan evolucionando, progresando y regresando en contextos actuales. Un caso particular, referente de danza que pretende ser inclusiva, es el del *Contact Improvisation* (CI).

Con la aceptación y la reivindicación de la caída y también de la desorientación, desde un punto de vista físico y espacial, el *Contact Improvisation* –concebido por el grupo experimental de Steve Paxton en los setenta– nos invita a una nueva relación interpersonal y pedagógica que radica en la accesibilidad (Brozas, 2013). A partir de un marco de crítica estética y social se construye hoy como una práctica especialmente heterogénea desde los puntos de vista de los participantes –edad, género, habilidad– y, también, de los ámbitos de intervención –artístico, recreativo, terapéutico–. De la accesibilidad como concepto arquitectónico se evoluciona, lentamente, hacia la accesibilidad como concepto de política cultural (Fertier, 2014).

El CI es fundamentalmente un diálogo entre dos o más cuerpos diferentes. Marina Tampini (2012), apoyándose en los discursos de Spinoza, Deleuze y Foucault, nos alerta acerca del valor de la diferencia en el CI, en el cual gracias al otro cuerpo, precisamente a su alteridad, se potencia y permite el surgimiento de una danza más creativa que la danza individual improvisada, pues surge del encuentro y de la mezcla de las aportaciones concretas de dos o más cuerpos en un momento dado. El cuerpo individual, que es además un cuerpo sensible, un cuerpo relacional y un cuerpo en devenir, se torna invisible en favor de un cuerpo colectivo, del cuerpo que emerge a través del contacto improvisado (Tampini, 2012). En términos de Albrigh (2001), en el CI –y en los dúos danzados en general–, en la confrontación física con el otro la diferencia puede ser reconocida pero también atravesada, desplazada, subrayada y respetada. El intercambio se sitúa más allá del hecho corporal de la diferencia, la cual se celebra y se moviliza.

Esta idea-experiencia, no exenta de dificultades y paradojas pedagógicas, nos proporciona, como diría Lucía Matos (2012, p. 35) un microespacio de resistencia, una pequeña *línea de fuga para el cuerpo-pensamiento*, así como un espacio para compartir la diferencia y potenciar la inclusión en la danza frente a las perspectivas jerárquicas y dualistas que predominan socialmente.

El CI, como práctica artística entre otras, tiene una dimensión pedagógica; es decir, nos afecta y modifica, pero no nos indica qué debemos hacer. Las prácticas pedagógicas pueden aprender del arte a cuidar lo que nos desestabiliza y modifica; el arte nos permite a su vez abrir el espectro de lo posible e incorporar nuevas imágenes y discursos (Farina, 2006).

## Conclusión

El estudio del juego que define la alteridad como concepto matriz en la danza desde principios de siglo XX nos permite aproximarnos a la utopía de la singularidad y la diferencia, vectores que, a su vez, se organizan y reorganizan en los múltiples marcos pedagógicos de la inclusión corporal. Esta aproximación del pensamiento a la evolución de la alteridad escénica pretende contribuir a ensanchar y multiplicar el paisaje del cuerpo y redefinir los límites que distinguen, distancian y aíslan los “otros” cuerpos, es decir, cada uno de los cuerpos. El quebrantamiento del papel que la sociedad asigna al que tiene una discapacidad o diferencia en la escena, en todas y cada una de las escenas de acción y expresión del cuerpo, es aún muy necesario.

## Bibliografía

- Albright, A. C. (1997). *Choregraphing Difference: The Body and Identity in Contemporary Dance*. Hanover, USA: Wesleyan University/University Press of New England.
- Albright, A. C. (2003). Matters of Tact: Writing History from the Inside Out. *Dance Research Journal*, 35(2), 11-27.
- Albright, A. C. (2013). *Engaging Bodies. The Politics and Poetics of Corporeality*. Middletowns-Connecticut: Wesleyan University Press.
- Amagatsu, U. (2000). *Dialogue avec la gravité*. París: Actes Sud.
- Aslan, O. & Picon-Vallin, B. (Eds.). (2004). *Butô(s)*. París: CNRS.
- Assido. (2006). Congreso de arte y discapacidad. Europa-Dissart. *Tiempo de Danza*, 4, 25-26.
- Banes, S. (2002). *Terpsichore en baskets: post-moderne dance*. París: Chiron.
- Benjamin, A. (2002). *Making an Entrance. Theory and Practice for Disabled and Non-disabled Dancers*. New York: Roudledge.
- Bernard, M. (2001). L'alterité originaire ou les mirages fondateurs de l'identité. *Protée: theories et pratiques sémiotiques*, 29(2), 7-24.
- Boswell, B. B. (2005). Rhythmic Movement and Dance. En J. P. Winnick (Ed.), *Adapted Physical Education and Sport* (pp. 415-433). Champaign: Human Kinetics.
- Brozas, M. P. (1999). Los límites y las posibilidades de la expresividad motriz en la teoría teatral de Craig (1878-1977); Primer Acto. *Cuadernos de investigación teatral*, 279, 74-82.
- Brozas, M. P. (2001a). El cuerpo en la trayectoria artística y pedagógica de Oscar Schlemmer (1888-1944). *Lecturas: Educación física y Deportes*, 37, s.p.
- Brozas, M. P. (2001b). Tendencias expresivas de la danza europea de principios de siglo XX. En *VIII Simposium de Historia de la Educación Física* (pp. 97-114). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Brozas, M. P. (2003). *La expresión corporal en el teatro europeo del siglo XX*. Ciudad Real: Ñaque.
- Brozas, M. P. (2013a). La accesibilidad en la danza Contact Improvisation. *Arte y Movimiento*, 8, s.p.
- Brozas, M. P. (2013b). El cuerpo en la escritura de la danza contemporánea. *Movimiento*, 19(3), 275-294.
- Brozas, M. P. (2016). Danza Contact Improvisation en la Universidad. Análisis de un proceso didáctico inclusivo con una alumna invidente. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 51, 50-54.

- Brozas, M. P. y García, M.E. (2008). El manifiesto de la danza futurista (Marinetti 1917): distancias entre la teoría y la práctica y/o resistencias del cuerpo. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil, A. Sánchez (Coords.). *El movimiento expresivo. II Congreso Internacional de expresión corporal y educación*, (pp. 607-611). Salamanca: Amarú.
- Brugarolas, M. (2015). *El Cuerpo Plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de Bellas Artes, Universitat Politècnica de València, Valencia.
- Brunaud, I. & Lamoine, J. (2014). De l'empêchement comme appui. *Repères, cahier de danse*, 30, 17-18.
- Canalias, N. (2013). Historia de un cuerpo perdido. En *Danza inclusiva* (pp. 25-32). Barcelona: Editorial UDC.
- Craig, E. G. (1987). *El arte del teatro*. México: UNAM.
- Duncan, I. (2010). *La danse de l'avenir*. En *Danser sa vie. Écrits sur la danse* (pp. 35-41). París: Centre Pompidou.
- Farina, C. (2006). Formación estética y estética de la formación. *Educación Física y Ciencia*, 8, 51-61.
- Febvre, M., Ginot, I., Launay, I. (2001). Dossier Danse et Alterité. *Protée*, 29(2), 4-98.
- Fertier, A. (2014). *Danse & handicap visual. Pour une accessibilité des pratiques chorégraphiques (Vol. 1)*. París: Centre National de la Danse.
- Fuller, L. (2002) [1908]. *Ma vie et la danse*. París: L'oeil d'or.
- Gert, V. (1999) [1931]. Danser (discours de Valeska Gert à la radio de Leipzig, juin 1931). En *Danse et utopie* (pp. 55-62). París: L'Harmattan.
- Guilbert, L. (2000). *Danser avec le III Reich. Les danseurs modernes sous le nazisme*. Bruxelles: Editions Complexe.
- Hugue, R. (2010). Arrojar el cuerpo a la lucha. En J. A. Sánchez, y J. Conde-Salazar, (eds), *Cuerpos sobre blanco* (pp. 27-50). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ivernel, P. (2004). Le phénomène Valeska Gert. En Gert, V., *Je suis une sorcière. Kaléidoscope d'une vie dansé* (pp. 11-28). París: Editions Complexe et Centre National de la Danse.
- Kleist, H. (1988) [1810]. *Sobre el teatro de marionetas y otros ensayos*. Madrid: Hiperion.
- Laban, R. (1993). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós.
- Leigh Foster, S. (2001). *Improviser L'Autre. Spontanéité et Structure dans*

- la danse experimental contemporaine. *Protée: theories et pratiques sémiotiques*, 29(2), 25-38.
- Lepecki, A. (2004). Concept and Presence. The Contemporary European Dance Scene. En A. Carter (eds.), *Rethinking Dance History: A reader* (pp. 170-181). New York: Routledge.
- Lista, G. (1994). *Loie Fuller. Danseuse de la Belle Epoque*. París: Somogy.
- Loupe, L. (1999). *Les danses du Bauhaus: une généalogie de la modernité: Oskar Schlemmer* (pp. 177-193). Marsella: Musées de Marseille.
- Loupe, L. (2011). *Poética de la danza contemporánea*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Martin, A. (2009). Reflexiones coreográficas. *Art&Co* 5, 6-13.
- Martin, J. (1991) [1940]. *La danse moderne*. Arles: Actes Sud.
- Martineau, J. (2013). Ars nascendi. La danza butoh como praxis ontológica. Otros logos. *Revista de estudios críticos*, 4, 145-166.
- Matos, L. (2012). (Bio) Política, diferenca e a danca na educacao. En E. Monteiro, y M. J. Alves (Eds.), *Livro de Atas do SIDD2011. Seminario Internacional Descobrir a danca/Descobrimo a través da danca 10-13 Novembro 2011* (pp. 26-42). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Papa, L. (1999). Modelos para armar. *Tiempo de danza*, 20, 28-30.
- Peeters, J. (2014) Through the Back. Situating Vision between Moving Bodies. *Kinesis*, 5. Helsinki: University of the arts Helsinki: Theatre Academy.
- Pinto Ribeiro, A. (1997). *Por exemplo a cadeira. Ensaio sobre as artes do corpo*. Lisboa: Cotovia.
- Reynolds, N. & McCormick, M. (2003). *No fixed points. Dance in the Twentieth Century*. New Haven: Yale University Press.
- Rousier, C. (2004). Préface. En Gert, V. *Je suis une sorcière. Kaléidoscope d'une vie dansé* (pp. 7-9). París: Editions Complexe et Centre National de la Danse.
- Sánchez, J.A. y Prieto, Z. (2010). *Teatro*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Schlemmer, O. (1987) [1922]. *Escritos sobre arte: pintura, teatro, danza*. Barcelona: Paidós.
- Schlemmer, O. (2011) [1926]. *Danser sa vie. Écrits sur la danse*. Paris: Centre Pompidou.
- Schwarz, E. (2002). *La danse en solo. Une figure singulière de la modernité*. París: Centre National de la Danse.

- Tampini, M. (2012). *Cuerpo e ideas en danza. Una mirada sobre el Contact Improvisation*. Buenos Aires: Instituto Universitario de Artes.
- Wahl, D. (2015). *Histoire spirituelle de la danse*. París: Archimbaud éditeur.
- Wigman, M. (2002) [1973]. *El lenguaje de la danza*. Barcelona: Ediciones del Aguazul.

# Avances y desafíos en praxiología motriz en Argentina

*Jorge Ricardo Saraví*

## Introducción

La praxiología motriz es definida por Pierre Parlebas como la ciencia de la acción motriz (Parlebas, 1981, 2001). En ese marco, es necesario precisar justamente el concepto *acción motriz*, el cual es explicitado como el “proceso de realización de las conductas motrices de uno o varios sujetos que actúan en una situación motriz determinada” (Parlebas, 2001, p. 42). Este concepto se plantea para sobrepasar el estudio de lo meramente externo y descriptivo del moverse del ser humano y llegar a sus implicancias más profundas, en un marco de estudios claramente científico. La praxiología motriz propone una unidad en un objeto de estudio, en un saber original e innovador. La idea de acción motriz brinda una unidad de significado con autonomía teórica (Lavega, 2001).

Es necesario aclarar que no es la intención en este texto profundizar en conceptos teóricos que ya hemos abordado en ocasiones anteriores (Saraví, 2004, 2007, 2009), sino trazar un recorrido de la praxiología motriz en Argentina y efectuar un análisis crítico. Por ello a continuación esbozaremos muy brevemente el contexto de surgimiento y crecimiento de los estudios y propuestas de Parlebas en Francia y en España, para luego indagar en algunas cuestiones referidas a su aparición en la República Argentina.

El primer artículo académico de Parlebas (1967), titulado “L’education physique en miettes” –que se podría traducir aproximadamente como la educación física en migajas o la educación física en pedazos–, fue publicado en la revista de educación física de más difusión en Francia: *Education Physique et Sportive (EPS)*. Luego siguieron tres artículos más que constituyeron

finalmente una unidad de cuatro textos temáticamente encadenados, y que se erigieron en una crítica punzante y profunda al estado de la educación física de esos momentos. Estos trabajos tuvieron gran impacto en Francia, y leídos varias décadas después vemos que aún conservan gran vigencia y actualidad. Esos artículos iniciales sufrirían, sin embargo, muchos rechazos y críticas en el momento de su presentación. Pero con el correr de los años, la praxiología motriz logra consolidarse (por lo menos parcialmente) en Francia, y Parlebas pasa poco a poco a ser una referencia autoral ineludible en textos, concursos e investigaciones de ese país. Es así que se fueron constituyendo en Francia varios grupos de investigación y laboratorios (en particular en la Universidad Paris V y en los CEMEA, Ong con carácter consultivo en la Unesco). A ello se suma que Parlebas a lo largo de toda su carrera académica dirigió más de cincuenta tesis de doctorado, y así formó muchos discípulos que hoy continúan su tarea. Otro país de Europa que marcó caminos fue España: todo este campo del conocimiento científico ha tenido allí mucho eco y desarrollo, lo cual queda reflejado en particular en la creación de varios grupos praxiológicos en diferentes centros de formación e investigación (por ejemplo la Universidad de Lleida, la Universidad del País Vasco y en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). Asimismo, desde fines de los años 80 hasta el presente se han presentado en ese país muchas tesis de doctorado relevantes que tienen por marco teórico la praxiología motriz.

## La praxiología motriz en la República Argentina: referencias en documentos oficiales

Casi en coincidencia con la primera visita académica de Parlebas a nuestro país en 1993, comienzan a reconocerse las primeras referencias concretas a la praxiología motriz en Argentina. Parlebas participó entonces en el 1<sup>er</sup> Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias en la UNLP,<sup>1</sup> en el cual dictó varias conferencias e intervino en mesas redondas: esa fue la primera ocasión para la mayor parte de la comunidad académica de la educación física de ponerse en contacto con las ideas y las producciones del autor de manera directa. Parlebas llega a nuestro país en pleno apogeo de su carrera, y en ese evento logra transmitir sus palabras e ideas con fuerte impacto en el auditorio. Un par de años

---

<sup>1</sup> El Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias fue organizado por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en septiembre de 1993.

más tarde (1995) se presenta la edición escrita de las Actas del Congreso con los textos de sus intervenciones, libro que continúa siendo una referencia de relevancia pasados más de veinte años de su edición original.

Parte de esta influencia comienza a verse reflejada en Argentina en diferentes textos de la época. Por un lado, y tal como hemos mencionado con anterioridad, en distintos libros del campo de la educación física (Saraví, 2009); por el otro, en diversos documentos oficiales, de la mano de equipos técnicos y curricularistas que comienzan a incorporar nuevas ideas. Es ahí que empiezan a evidenciarse las que se podrían considerar primeras referencias praxiológicas concretas en este tipo de textos oficiales. En ese sentido, en los documentos denominados CBC –Contenidos Básicos Comunes– que fueron presentados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en el año 1994, se observa que aparecen conceptos estrechamente ligados a la praxiología motriz. Por ejemplo en la Síntesis explicativa del Bloque 1 de los CBC de la EGB –Educación General Básica–, se manifiesta que los juegos motores “proporcionan el marco para la exploración de los comportamientos de *cooperación, oposición, comunicación y contracomunicación motrices*” (Ministerio de Cultura y Educación, 1994; la cursiva es nuestra). En la definición de deporte que aparece en el Bloque 2 de los citados CBC de EGB, se observa sin lugar a dudas una influencia muy marcada de Parlebas. Allí se explicita: “Entendemos por deporte *el conjunto de situaciones motrices codificadas, cuyas formas competitivas han sido institucionalizadas*, explícitamente significadas como deporte por el conjunto de las representaciones sociales” (Ministerio de Cultura y Educación, 1994, p. 4; la cursiva es nuestra).

A partir de allí, en varios de los diseños curriculares redactados en los años noventa en algunas de las provincias argentinas, podemos encontrar referencias a conceptos de Pierre Parlebas relacionados con la praxiología motriz. En el Diseño Curricular de EGB de la provincia de Buenos Aires (1999), por ejemplo, se lee lo siguiente: “Participación en juegos y/o actividades de organización simple y codificados, con *colaboración y oposición*, con adecuación de las acciones a la consecución de objetivos colectivos, proponiendo, aceptando y modificando las reglas según el contexto” (1er. ciclo); “Aplicación de esquemas tácticos, propios de los juegos deportivos, respetando y acordando *reglas de interacción con los otros*” (2do. ciclo; en todos los casos, la cursiva es nuestra). En el diseño de 3er. ciclo de EGB (1999) aparecen con mayor claridad referencias praxiológicas; en el apartado titulado “La comunicación corporal”

se expresa lo siguiente:

Situación y códigos de expresión y comunicación corporal. La elaboración de los códigos de expresión y comunicación en relación con el contexto comunicativo. Contexto y sentido de la expresión y comunicación corporal. La elaboración de los códigos de expresión y comunicación en relación con diferentes contextos de comunicación corporal. Contextos y selección de modos de comunicación motriz. La selección y la composición de modos expresivos y comunicativos corporales en diferentes contextos (DGCyE, 1999).

El transcurrir de los años y la solidez de las propuestas e investigaciones contribuyeron a que las ideas de Pierre Parlebas se difundieran cada vez más en nuestro país, aunque no siempre respetando el sentido original que el autor quería darles. Así es que vemos, más recientemente, en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires –que fueron redactados a partir de la LEN (Ley de Educación Nacional)–, menciones explícitas a la praxiología motriz. Por ejemplo, en el área educación física del Diseño para la Escuela Primaria de la provincia de Buenos Aires (2007) se hace referencia a la sociomotricidad y a los juegos sociomotores.<sup>2</sup> En el Diseño Curricular para la Educación Primaria (2008) encontramos, tanto en el 1.º como en el 2.º ciclo, expresas referencias a la “Construcción del juego sociomotor”, así como a la “Comunicación corporal”; por ejemplo, como en el eje Corporeidad y sociomotricidad (dicho eje tiene continuidad tanto en el 1.º como en el 2.º ciclo de la EPB, y también en los diseños de los primeros años de la ESB, escuela secundaria básica). Esto podría ser visto como una contradicción, dado que *corporeidad* no es un concepto del universo parlebasiano, sino que proviene de corrientes fenomenológicas y de otros autores. No nos extenderemos aquí sobre ello, pero sería una cuestión interesante a indagar a futuro. En el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires (2008) se lee, en el apartado Marco General para la Educación Primaria: “En este enfoque sobre la Educación Física se destaca la sociomotricidad que remite a aquellas prácticas donde la interacción motriz es fundamental”. Dicha frase reaparece también de manera casi textual en el

---

<sup>2</sup> Al respecto recordemos que sociomotricidad es un neologismo acuñado por Pierre Parlebas (1981) y, tal como lo expresáramos en otros textos (Saraví, 2004, 2007, 2009), un concepto clave en el universo parlebasiano.

Diseño para la Educación Secundaria, donde además se agrega lo siguiente:

La sociomotricidad ocupa un lugar clave en la configuración de las formas de relación social de los adolescentes al propiciar la comunicación, la participación y la cooperación para diseñar, probar y acordar acciones motrices en grupo. Tales prácticas involucran a todos los juegos colectivos y los deportes donde haya cooperación y/u oposición, construcciones en equipo, danzas en grupo y otras actividades motrices colectivas. Sin embargo, vale aclarar que no existe acción humana que no sea sociomotriz. Siempre se actúa en relación directa o indirecta con los otros, aún en las actividades motrices aparentemente más personales e individuales. Así como el alumno/a al jugar un deporte que requiere de habilidades motrices abiertas, acuerda con sus compañeros jugadas y variadas estrategias, cuando realiza, por ejemplo, una muestra gimnástica (Diseño para 1<sup>er</sup> año, 2006, p. 131).

Este párrafo nos parece sumamente interesante y merece ser analizado, dado que si bien retoma un concepto clave de la praxiología motriz –la sociomotricidad–, lo hace otorgándole un nuevo sentido y uso, a nuestro juicio bastante diferente del original. Si bien en una primera lectura parecería que los autores del diseño acuerdan con la idea en general, al explicitar que *siempre* se actúa en relación con otros, finalmente proponen una definición más amplia. En Parlebas, la sociomotricidad es un concepto mucho más acotado y preciso: “Campo y características de las prácticas correspondientes a situaciones sociomotrices” (Parlebas, 2001, p. 426). Las situaciones sociomotrices son, para el autor, aquellas en las cuales se producen interacciones motrices. Es decir, son las que ejercen una influencia directa y evidenciable sobre los comportamientos motores de otros participantes. La diferencia aquí entre el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires y la perspectiva de Parlebas estaría en la idea de interacción motriz: según el documento, el compartir una actividad con otros podría ser sociomotricidad, en cambio para la praxiología motriz tiene que haber una comunicación, una interacción, una relación con ese otro que produzca modificaciones en sus acciones. Para Parlebas no se trata solamente de compartir un espacio, un tiempo o una actividad con otros sujetos. Ello nos llevaría a otro concepto diferente, *comotricidad*, entendida como “Campo de las situaciones sociomotrices que ponen en co-presencia a varios individuos que actúan, quienes en consecuencia pueden

verse e influirse mutuamente, aunque sin que la realización de sus acciones respectivas necesite o suscite entre ellos interacciones motrices instrumentales” (Parlebas, 2001, p. 73).

En el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires (2008) se expresa, en el marco de la construcción del juego sociomotor, una referencia explícita al concepto *estructura*, muy utilizado en praxiología motriz: “*La estructura de los juegos sociomotores* como posibilidad de construcción solidaria y compartida: finalidad, regla, habilidades ludomotrices, espacios y vínculos. Los juegos sociomotores cooperativos y de oposición en dúos, pequeños y grandes grupos. Su finalidad y forma de jugarlos” (2008, la cursiva es nuestra). También en otro tramo del mismo diseño se hace referencia a la “complejidad estructural de los juegos”. Los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires (tanto el de primaria como el de secundaria) incluyen en su bibliografía al *Léxico de Praxiología Motriz* de Pierre Parlebas (2001), pero también a José Hernández Moreno (2000), autor clave en el análisis de la estructura funcional de los deportes de equipo. Pero en esta idea de llevar a los alumnos hacia juegos de mayor complejidad estructural que nos proponen los diseños provinciales, habría un punto interesante para analizar y debatir. Concretamente nos preguntamos si allí subyace la idea de que el juego motor es preparatorio para el deporte. Hasta hoy, no se han aportado evidencias científicas que demuestren que el deporte es una práctica corporal superior a otras. Tal vez si se privilegian criterios biomecanicistas se podría considerar que el deporte presenta modelos gestuales más complejos, pero tener en cuenta solo ese aspecto sería un reduccionismo que ignora la dimensión social de la motricidad. Hace ya muchos años Parlebas (1973) planteó una crítica contundente al uso de los juegos como predeportivos de los deportes, con el fundamento de que considerar al juego solo como preparatorio del deporte es darle un rango menor. Ello significaría ignorar la riqueza que presentan los juegos desde sus redes de comunicación sociomotoras.

A modo de cierre de este apartado, diremos que esta inclusión de vocabulario proveniente de la praxiología motriz en los documentos oficiales educativos de la República Argentina ha producido un doble efecto: por un lado, contribuir a la difusión de algunas ideas (fragmentadas y dispersas) de la praxiología motriz. Por el otro, ha llevado a una cierta confusión respecto a qué es esta disciplina, al no poder diferenciarse con claridad de qué marco teórico provienen ciertos conceptos, los cuales aparecen mezclados de mane-

ra excesivamente ecléctica. En ese sentido, es común escuchar en congresos y eventos académicos afirmaciones sesgadas que remiten a la idea de que los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires están sustentados en la praxiología motriz. Serán necesarios futuros estudios que contribuyan a evitar y clarificar este tipo de confusiones e interpretaciones erróneas.

### Algunas acciones y proyecciones en nuestro país: investigaciones y congresos

Sin temor a equivocarnos podemos afirmar que la praxiología motriz se encuentra actualmente muy difundida en Argentina. Quizá lo que ha llegado es el uso de nuevos conceptos, particularmente ligado a las menciones que aparecen en los diseños curriculares, y, como acabamos de explicitar, con un empleo muchas veces descontextualizado y parcialmente confuso. Sin embargo, consideramos que el corpus principal de la teoría praxiológica sigue siendo aún poco conocido entre el colectivo de profesores de nuestro país. A pesar de ello, la situación se está comenzando a modificar poco a poco, en particular porque en los últimos años (especialmente del 2011 al presente), se han llevado adelante esfuerzos para consolidar redes y circuitos de intercambio en pos de aportar nuevos conocimientos científicos e investigaciones desde la praxiología motriz en el campo académico de la educación física.

Entre los avances registrados en años recientes se encuentran la presentación y defensa de varias tesis que tienen como marco la praxiología motriz. En orden de aparición encontramos la tesina de la Licenciatura en Educación Física de José David Ruffino, presentada en la Facultad de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán en el año 2004, y en la cual el autor realiza un análisis praxiológico del rugby, y que luego fuera publicada en formato libro (Ruffino, 2007). Por otro lado, las primeras tesis de posgrado en esta línea fueron presentadas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. En diciembre de 2008 el Licenciado Roberto Stahringer defiende su tesis doctoral, dirigida por el Doctor José Hernández Moreno, en la cual analiza los contenidos disciplinares en la formación de docentes de educación física de Argentina (a la luz de la praxiología motriz). En mayo de 2014 se concreta la defensa de la tesis de Doctorado en Educación de la Licenciada Teresita Eloisa Lucía Vera referida al análisis praxiológico de los juegos motores en la escuela primaria, bajo la dirección del praxiólogo español Vicente Navarro Adelantado.

Asimismo se destacan de manera significativa los primeros proyectos de incentivos a la investigación (proyectos de I+D de la Secretaría de Políticas Universitarias) presentados y aprobados en universidades públicas de Argentina. Durante el período 2006-2009 se desarrolla “Semiotricidad, representaciones cognitivas y enseñanza reflexiva: nuevos caminos en la pedagogía de la motricidad humana”, proyecto de la UNLP dirigido por Raúl H. Gómez, en el cual se aborda el tema de la actuación semiotriz, con la utilización de ludogramas como herramienta metodológica de recolección de datos.<sup>3</sup> En el año 2015 se aprueba y se inicia el proyecto “Lógica interna, prácticas corporales y Educación Física” (dirigido por quien esto escribe y desarrollado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP),<sup>4</sup> cuyo marco y enfoque es la praxiología motriz. El mismo tiene por objetivo principal analizar la lógica interna de ciertas prácticas corporales, e indagar en la influencia que ejerce el conocimiento de los aspectos que las componen al momento de su enseñanza en el campo de la educación física.

En lo que concierne a eventos académicos, a partir de la década del noventa se han generado y desarrollado de manera regular y sistemática encuentros de praxiología motriz como área científica. Desde 1995 hasta el año 2010 estos Seminarios Internacionales Praxiológicos se venían celebrando de manera alternativa en España o en Francia.<sup>5</sup> En octubre de 2011 se concreta en la Universidad Nacional de La Plata el primer evento de envergadura en Latinoamérica, denominado XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos.<sup>6</sup> Si bien el mismo tuvo continuidad secuencial con los anteriormente realizados en Europa, intentó plasmar nuevas temáticas relacionadas con la realidad de nuestro país y la región, particularmente la inclusión, la desigualdad y la pobreza (de allí la referencia a los contextos críticos en su denominación).

Asimismo, y a pesar de no haber sido eventos enteramente específicos,

---

<sup>3</sup> Ver resumen del proyecto en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy258>

<sup>4</sup> Período de desarrollo del mencionado proyecto: 2015-2018. Para más detalles ver: [http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/publicaciones-11ocongreso/Mesa%2004\\_Saravi.pdf](http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/publicaciones-11ocongreso/Mesa%2004_Saravi.pdf)

<sup>5</sup> El I Seminario Internacional Praxiológico tuvo lugar en 1995 en el INEFC Lleida, España.

<sup>6</sup> El presidente del comité organizador fue el Profesor Raúl H. Gómez y el vicepresidente, quien suscribe. Ver <http://seminprax.fahce.unlp.edu.ar/comite-organizador>

podemos mencionar varias mesas de trabajo (es decir, de presentación de ponencias) que incluyeron la temática praxiología motriz y que fueron concretadas en el marco de los Congresos de Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata en los años 2011, 2013 y 2015. Por otro lado, la aparición de nuevos eventos y actividades académicas en torno a la temática y que se desarrollaron universidades nacionales del interior del país (en 2013 en la UNCO, en 2014 en la UNRC y en la UNT), han sido jalones en el camino de una construcción colectiva realizada junto a un grupo de colegas de varias instituciones de diferentes puntos del país (Mendoza, Tucumán, Río Cuarto y Bariloche), que consolidan un trabajo en red y de carácter federal que ha comenzado a cobrar cada vez más fuerza e importancia.

Para que el lector tenga una comprensión más acabada de cómo se dio ese proceso, a continuación mencionaremos los eventos académicos y científicos vinculados a la praxiología motriz que se han realizado en nuestro país, y explicitaremos brevemente el impacto de carácter cuantitativo y cualitativo que los mismos tuvieron.

- Mesa de trabajo 20: “Problemas de praxiología deportiva”. Tuvo lugar en junio de 2011, en el marco del 9<sup>no</sup>. Congreso Argentino y 4<sup>to</sup>. Latinoamericano de Educación Física y Ciencia, organizado por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En esta mesa de trabajo se presentaron 11 ponencias. Si bien el nombre de la mesa no reflejaba exactamente su contenido (Praxiología Motriz), es de destacar que sirvió como plataforma académica preparatoria para el otro evento específico y de mayor dimensión que se desarrolló en el mismo año (2011) en la UNLP, mencionado anteriormente y que detallaremos a continuación.

- XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos. Se llevó adelante del 12 al 15 de octubre de 2011. Organizado por el Departamento de Educación Física y el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-Conicet), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. En el mismo fueron presentadas 48 ponencias y temas libres, se dictaron nueve conferencias y tuvieron lugar once intervenciones en paneles. Asimismo se presentaron nueve talleres teórico-prácticos. Todo ello con la participación de diez países de tres continentes diferentes. El XIV Seminario

Internacional de Praxiología Motriz tuvo muchos logros de importancia, en particular la presencia de Pierre Parlebas, de José Hernández Moreno, Francisco Lagardera, Pere Lavega, Luc Collard y otros praxiólogos de relevancia, lo cual le otorgó al seminario un brillo particular. Esto se vio reflejado en el interés generado en el auditorio, si consideramos especialmente la cantidad total de inscripciones: más de seiscientos participantes asistieron a las conferencias, ponencias y talleres. Luego de dicho evento se publicaron las Actas digitales (ver <http://seminprax.fahce.unlp.edu.ar/actas>). Otro hecho a destacar fue que en ese marco hizo su presentación pública la Asociación Internacional de Praxiología Motriz (AIPRAM), y allí tuvo su primera Asamblea formal con la designación de la Junta Directiva inicial.<sup>7</sup>

- Mesa de Trabajo “Praxiología motriz, Deporte y Juego”. Se realizó en el marco del 10<sup>mo</sup>. Congreso Argentino y 5<sup>to</sup>. Latinoamericano de Educación Física y Ciencia, del 9 al 13 de septiembre de 2013, organizado por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En el transcurso del mismo fueron presentadas 20 ponencias. Probablemente la razón del importante número de trabajos recibidos y expuestos se puede relacionar con el hecho de que dos años antes (2011) habían tenido lugar el XIV Seminario Internacional y la Mesa de Praxiología en el anterior Congreso de Educación Física de la UNLP.

- IV Jornadas de Investigación en Educación Física y I Jornada Nacional de Praxiología Motriz. Facultad de Educación Física, Universidad Nacional de Tucumán. Tuvieron lugar los días 24, 25 y 26 de octubre de 2013. Este fue uno de los primeros eventos donde se incluyó de manera significativa la temática praxiológica en el interior del país.<sup>8</sup> En el transcurso del mismo se presentaron 10 trabajos específicos, cinco ponencias libres y se dictaron cinco conferencias.

- Eje temático “Aplicaciones de la Praxiología Motriz en la Educación Física”. En el marco de las II Jornadas de Investigación en Educación Física. II Congreso Argentino de Educación Física del Centro del País y II Encuentro de

---

<sup>7</sup> La Junta 2011-2015, elegida en esa ocasión, estuvo integrada por tres vocales argentinos: Roberto Stahringer, Jorge Ricardo Saraví y Raúl Horacio Gómez.

<sup>8</sup> A excepción del Curso de Praxiología Motriz dictado por el propio Pierre Parlebas en el marco del Congreso FIEP 2005 en Córdoba, y del Curso Internacional de Praxiología Motriz realizado en Cipolletti en 2011. Pero es necesario aclarar que ambos eventos tuvieron formatos diferentes a los de un congreso y no hubo presentación de trabajos/comunicaciones libres.

Profesores de Práctica Profesional Docente. Nuevos espacios de intervención, nuevos desafíos. Organizado por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, los días 27, 28, 29 y 30 de mayo de 2014. Se presentaron 7 trabajos en total: cinco ponencias y dos exposiciones en un panel titulado “*Intervenciones de la Praxiología Motriz en la Educación Física*”.

- Mesa de Trabajo “Educación Física y Perspectivas Teóricas y Epistemológicas”. En el marco del 11<sup>vo</sup>. Congreso Argentino y 6<sup>to</sup>. Latinoamericano de Educación Física y Ciencia, realizado del 28 de septiembre al 2 de octubre de 2015 y organizado por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Esta mesa tenía una cierta especificidad al incluir entre sus palabras claves *praxiología motriz* y *sociomotricidad*. En esa perspectiva fueron presentadas nueve ponencias; en el mismo Congreso también tuvo lugar un Panel Semipleitario –titulado “Educación Física y Praxiología”–, con tres expositores.

Esta diversidad de eventos académicos da cuenta del crecimiento exponencial del área en los últimos años en Argentina. Sin embargo, estos datos tomados por sí solos y de forma aislada nos darían apenas una referencia formal sin llegar a mostrar de manera cabal el interés que generan los desarrollos científicos de la praxiología: generalmente las presentaciones en cursos, congresos y jornadas se brindan a sala llena y con multiplicidad de preguntas e intervenciones por parte de los asistentes. Así como tampoco esos datos ilustran de manera completa el trabajo cotidiano de muchos profesores y licenciados que intentan crecer profesionalmente, y tratan de entender cada día de mejor manera en qué consiste la praxiología motriz y cuáles son sus aportes.

Queda como asignatura pendiente en muchas de estas investigaciones así como en los eventos académicos que son llevados adelante en diferentes instituciones de nuestro país, lograr una mayor profundización en nuestra realidad nacional y sus problemáticas, en los cuales la reflexión sobre los procesos de inclusión e igualdad puedan cobrar un lugar de relevancia y los nuevos conocimientos científicos producidos desde este marco puedan aportar a la mejora de la calidad de vida de las futuras generaciones.

## Conclusiones

Los conocimientos que de manera tan original e innovadora fueron desarrollados por Pierre Parlebas, y que con gran vigencia son profundizados hoy

por sus seguidores, continúan y continuarán marcando huella en las reflexiones académicas y en los estudios científicos vinculados al juego, al deporte y a todas las prácticas corporales en general. El pensamiento de Parlebas, expresado en todos sus trabajos y en su lúcido análisis de las prácticas corporales (en particular las sociomotrices), son de una solidez tal que no muchos pueden confrontarlos con seriedad y solidez. No es temerario afirmar que en las últimas décadas han surgido pocas personalidades en el campo de la educación física de la envergadura de Pierre Parlebas. Como sostuvieran dos referentes franceses en ocasión de la defensa de tesis de Doctorado de Parlebas en París (1984): “marcará un hito en la historia de la Educación Física” (Bernard Paris); “esta tesis hace honor a su autor y a la Educación Física en general” (Ulmann, 1985). Consideramos que estas afirmaciones son válidas no solo para la tesis de Pierre Parlebas, sino para toda su obra, que se extiende con una vigencia enorme desde esa fecha hasta el presente. Así como se ha producido un desarrollo importante en esta área, también la praxiología motriz recoge críticas y es objeto de feroces embates de detractores que se sitúan en la vereda opuesta. Algunas de las razones de ello se encuentran quizás en la propia solidez de la construcción minuciosa y fundamentada de ese corpus.

Efectuar una proyección de qué podrá suceder a futuro es difícil. Tal como hemos visto a lo largo de este trabajo, el impacto que han tenido los trabajos de Parlebas en Argentina ha sido muy importante. Investigaciones, tesinas, congresos, cursos y ponencias constituyen jalones de un proceso de consolidación de este novedoso e innovador campo de conocimiento científico que es la praxiología motriz. Esta tendencia ha ido aumentando tanto cuantitativa como cualitativamente de manera progresiva en los últimos veinte años, en un proceso que se ha visto fortalecido en particular con la organización de los primeros congresos praxiológicos en Argentina y con la aparición de mesas de trabajo específicas en congresos de educación física, tal como ya lo hemos demostrado. Hacia adelante es necesaria una profundización y articulación de las investigaciones internacionales con desarrollos regionales y locales, que nos permitan otorgar a los trabajos realizados en nuestro país un sesgo propio, con el cual indagar e impactar en las problemáticas sociales y brindar herramientas ante los desafíos de los procesos de inclusión y las amenazas de la exclusión.

Consideramos que la praxiología motriz es un campo en franco crecimiento y consolidación que en la República Argentina tiene aún mucho para brindar y muchísimo para compartir con quienes quieran investigar, aprender

y crecer académicamente. Es ese el camino que se está transitando actualmente, y celebramos que así sea.

## Bibliografía

- Dirección General de Cultura y Educación (1999). *Diseño Curricular de Inicial – EGB. Tomo II*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata: Consejo General de Cultura y Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo, Ciclo Volumen 1*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB. Coordinado por A. Zysman y M. Paulozzo*. Segunda Edición. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo, Volumen 1*. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Hernández Moreno, J. y Jiménez Jiménez, F. (2000). Los contenidos deportivos en la educación escolar desde la praxiología motriz (II). *Revista digital Efdeportes*, 20. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd20/prax2.htm>
- Lavega, P. (2001). *La Educación Física como pedagogía de las conductas motrices*. Conferencia presentada en el II Congreso Internacional de Motricidade Humana. Escola Superior de **Educação Física** de Muzambinho, Muzambinho, Minas Gerais, Brasil.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1994). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires: Edición del Ministerio de Cultura y Educación.
- Parlebas, P. (1967). L'education physique en miettes. *Revista EPS*, 85, s.p.
- Parlebas, P. (1973). *L'activité ludique dans le développement psychomoteur et social des enfants*. Paris: Ediciones Vers l'Education Nouvelle, C.E.M.E.A.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution á un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: Insep.
- Parlebas, P. (1984). *Psychologie Sociale et Théorie des Jeux. Étude de certains jeux sportifs* (Thèse de Doctorat d'État). Lettres et Sciences Humaines, Université de Paris V et École Pratique des Hautes Études, Paris.

- Parlebas, P. (1993). Educación Física Moderna y Ciencia de la Acción Motriz. En *Actas del 1er Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*. La Plata: Edición de la U.N.L.P.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Ruffino, J. D. (2007). *Análisis Praxiológico del Rugby. Estudio del núcleo táctico*. Colección Tesis, N°3. Tucumán: Edición de la Facultad Educación Física-Universidad Nacional de Tucumán.
- Saraví, J. R. (2009). De la psico a la sociomotricidad. Un análisis de la praxiología motriz desde la Educación Física. En R. Crisorio y M. Giles (dirs.), *Estudios Críticos de Educación Física*. La Plata: Editorial Al Margen.
- Saraví, J. R. (2004). Los juegos motores. Una nueva mirada. *Revista Novedades Educativas. Número especial dedicado a la Educación Física y el Deporte en la escuela*, 16(157). Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Saraví, J. R. (2007). Praxiología motriz: un debate pendiente. *Revista Educación Física y Ciencia*, 9. Recuperado de: <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv09a05>
- Stahring, R. (2008). *Análisis de los contenidos disciplinares exclusivos en las carreras de formación de docentes de Educación Física de Argentina a la luz de la Praxiología Motriz* (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Ulmann, J. (1985). Soutenance de These de Doctorat d Etat de Pierre Parlebas (France). *Boletín de la Federación Internacional de Educación Física*, 55(2), s.p.
- Vera, T. (2014). *Análisis praxiológico de los juegos motores, en 5º año de la EGB y su relación con los objetivos pedagógicos* (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

## Autores

### **Santiago Achucarro**

Magíster en Educación Corporal y Profesor de Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Ordinario en la asignatura Teoría de la Educación Física 1 y Profesor del Seminario Educación Física en Contextos de Encierro Carcelario en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física, Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP. Autor de las siguientes publicaciones: “El cuerpo en las prácticas de los profesores de Educación Física con sujetos detenidos” (2013); “La Educación Física en la cárcel: posibilidades y límites en instituciones totales” (2015); y redactor de las entradas “Reclusión-Encierro” y “Educación No Formal” en el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica* (2015). Integrante del proyecto de investigación “Criterios, tradiciones y prácticas de organización, promoción y reclutamiento del deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata”, dirigido por Carlos Carballo, vinculado al deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata. AEIEF-IdIHCS-FaHCE (UNLP-Conicet). Director de la revista científica *Educación Física y Ciencia* (FaHCE-UNLP). Profesor de Educación Física en el Servicio Penitenciario Bonaerense.

### **Néstor Hernández**

Profesor de Educación Física y maestrando en Educación Corporal por la Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto en la asignatura Teoría de la Educación Física 1 y Ayudante Diplomado en la asignatura Teoría de la Educación Física 2, en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física, Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP. Coordinador del área Movimiento y Expresión del Programa de Educación Permanente de Adultos mayores (FaHCE-UNLP). Autor de las siguientes publicaciones: “El cuerpo

en las prácticas de los profesores de Educación Física con adultos mayores” (2013); y redactor de la entrada “Adultos Mayores” en el Diccionario Crítico de la Educación Física Académica (2015). Integrante del proyecto de investigación “Criterios, tradiciones y prácticas de organización, promoción y reclutamiento del deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata”, dirigido por Carlos Carballo, vinculado al deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata AEIEF-IdIHCS-FaHCE (UNLP-Conicet). Secretario de la revista científica *Educación Física y Ciencia* (FaHCE-UNLP).

### **Débora Di Domizio**

Especialista en Gerontología Comunitaria e Institucional por la Universidad Nacional de Mar Del Plata). Magíster en Educación Corporal y Licenciada en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata). Jefa de Trabajos Prácticos en las asignaturas Teoría de la Educación Física 1 y 2 en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física, Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP). Autora de las siguientes publicaciones: “Educación Física y diversidad de vejezes” (2014); “Educación Física para la Calidad de Vida de los Adultos Mayores” (2015); “Características y Criterios en la Organización de la Educación Física en los Programas Universitarios de Adultos Mayores. Breve estudio entre países iberoamericanos” (2015). Integrante del proyecto de investigación “Criterios, tradiciones y prácticas de organización, promoción y reclutamiento del deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata”, dirigido por Carlos Carballo, vinculado al deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata AEIEF-IdIHCS-FaHCE (UNLP-Conicet). Directora de la publicación periódica *Perspectivas en Educación Física: Documentos y notas de investigación*, AEIEF – IdIHCS /CONICET (FaHCE-UNLP).

### **Pedro Athayde**

Licenciado en Educación Física de la Universidad Católica de Brasilia. Magíster de Educación Física y Doctor en Política Social de la Universidad de Brasilia. Profesor de Educación Física de la Universidad de Brasilia. Investigador del Grupo de Investigación y Formación Sociocrítica en Educación Física, Deporte y Recreación (JUNTO). Coordinador del Centro de Investigación Red CEDES Distrito Federal. Lleva a cabo estudios sobre temas de políticas deportivas y de ocio, derecho del deporte, el derecho a la ciudadanía y el deporte, la enseñanza del deporte, la administración pública y la gestión deportiva.

### **María Florencia Blanco Esmoris**

Doctoranda en Antropología Social (IDAES-UNSAM). Diplomada en Políticas Públicas y Organizaciones de la Sociedad Civil (Instituto del Conurbano - UNGS). Licenciada en Sociología (IDAES-UNSAM). Se especializa en: desigualdad social; antropología urbana; cultura material. Es docente en las cátedras de Problemas Socioculturales (UB) y Antropología (UB). Becaria inicial de doctorado CIS-CONICET/IDES. Miembro del PICT “La producción social de los estereotipos sobre la clase media: discurso público, estilos de vida y las concepciones del hogar en la Argentina” dirigido por el doctor Sergio Visacovsky. Becaria PIME (UNSAM)-DAAD en la Universidad Católica de Eichstätt Ingolstadt. 2011-2012. Becaria CIN por el proyecto “Alto Club. Socialización, tradición y redes en las clases altas” dirigida por la doctora Lorena Poblete, 2011.

### **María Paz Brozas Polo**

Diplomada en el Profesorado de EGB, Especialidad de Educación Física (ULE, 1992). Licenciada en Educación Física (INEF Castilla y León, 1992). Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Universidad de León, 1996). Profesora Titular del Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de León, donde imparte asignaturas del grado en CCAFD (Expresión Corporal y Danza, Actividades Acrobáticas), del Master en Innovación e Investigación en CCAFD (Cuerpo, Cultura y Artes Escénicas) y del Master en Actividad Física: Creación, Recreación y Bienestar (Creación y Artes del Cuerpo, Actividades Circenses). Autora de *Actividades acrobáticas grupales y creatividad* (Gymnos, 1999), *La expresión corporal en la teoría teatral del siglo XX* (Ñaque, 2003), *Fundamentos de las actividades gimnásticas y acrobáticas y Telas Aéreas: cuaderno de aprendizaje* (ULE, 2004 y 2015). Desde 2010 coordina el *Aula de Artes del Cuerpo*, espacio formativo de Actividades Culturales de la ULE y dirige el colectivo *Armadanzas*, cuyo último proyecto de investigación-creación en 2016 ha sido apoyado por la Convocatoria 987 del MUSAC.

### **Mabel Alicia Campagnoli**

Profesora de Filosofía (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Especialización en Salud, Género y Subjetividad (Universidad Hebrea Argentina *Bar Ilán*). Magíster en Análisis del Discurso (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Master en Investigaciones Feministas (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España). Doctora en Filosofía (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España). Do-

cente de grado en Introducción a la Filosofía para Educación Física y Antropología Filosófica para Filosofía (FaHCE-UNLP), y Metodología y Técnicas de la Investigación en Ciencias Sociales para Ciencias de la Comunicación (FCS-UBA). Docente de posgrado en Genealogías de género, feministas y *queer* (FLACSO-Montevideo); Epistemología con perspectiva de género (UCES) y Teorías de género y sexualidades (FCS-UBA). Subdirectora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG-FaHCE-UNLP). Integrante del Área de Comunicación, Géneros y Sexualidades de la carrera de Ciencias de la Comunicación (FCS-UBA). Integrante del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (IIEGE-FFyL-UBA). Integrante de la Colectiva Asesora de la Cátedra Libre *Virginia Bolten, construyendo feminismos populares en nustramérica* (UNLP). Autora de las siguientes publicaciones: *¡Andá a lavar los platos!* Androcentrismo y sexismo en el lenguaje, en Bach, A. M. (ed.) *Hacia una pedagogía con perspectiva de género*, BsAs: Miño y Dávila. Dar cuenta de sí misma o la pregunta por una ética feminista, en Femenías, M. y Martínez, A. (eds.) *Judith Butler: las identidades del sujeto opaco*. La Plata: Edulp. Cuirizar los derechos sexuales, en Borba, R. (comp.) *Queering Paradigms 4*. Peter Lang International Publishers. Directora de los proyectos *La problemática contemporánea del cuerpo a la luz de teorizaciones feministas y biopolíticas* (CInIG-FaHCE-UNLP) y *El cuerpo violentado desde algunas posiciones del feminismo filosófico actual* (IIEGE-FFyL-UBA). Miembro de los proyectos *El gobierno de las conductas. Formas de resistencia y políticas de lo posible* (FCS-UBA) y *Espectros, diálogos y referentes polémicos: Judith Butler fuera de sí* (CInIG-FaHCE-UNLP). Premios: Diploma de Honor por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Tercer premio en las *XI Jornadas Internacionales del Foro de Psicoanálisis y Género de APBA* con el trabajo “Mujeres expropiadas: la penalización del aborto como enajenación biopolítica del erotismo”, Bs. As., 1 y 2 de noviembre de 2013. Primer premio (compartido) en las *VI Jornadas de Actualización del Foro de Psicoanálisis y Género* por el trabajo “Por una filosofía que pueda parir en femenino”; agosto de 2002. Segundo premio en el concurso internacional de ensayos organizado por el *Foro por los Derechos Reproductivos*, tema: interpretaciones actuales del artículo 86 del Código Penal. Bs. As., 27 de septiembre de 1999.

### **Carlos Carballo**

Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP) y Magíster en Investigación

Educativa (PIIE-UAHC). Profesor Titular Ordinario de Teoría de la Educación Física 2 en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física (FaHCE-UNLP) y docente de posgrado en las Maestrías en Educación Corporal y en Deporte (FaHCE-UNLP). Investigador categoría II y dirige proyectos de investigación desde 2001. Es integrante del Comité Asesor del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF), perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-FaHCE-UNLP/Conicet). Autor del libro *Proponer y negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en Educación Física* (Al Margen, 2003) y compilador de tres volúmenes: *La Educación Física de los Otros* (Al Margen, 2013), *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica* (Prometeo, 2014) y *Educación Física escolar, académica y profesional* (Universidad Nacional de La Plata, 2014). Fue Consejero Académico por el claustro de Profesores, Secretario de Extensión Universitaria, Director del Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores y Director del Departamento de Educación Física. Se desempeña como Consejero Superior Titular por el claustro de Profesores (UNLP, 2014-2018) y Secretario de Coordinación Edilicia (FaHCE-UNLP).

### **Ricardo Luis Crisorio**

Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP). Doctor en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Profesor Titular Ordinario Educación Física 5 (FaHCE-UNLP). Profesor de posgrado (FaHCE-UNLP). Coordinador de la Maestría en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Director del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES- IdIHCS- FaHCE-CONICET). Investigador categoría II en el Programa de Incentivos con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES- IdIHCS- FaHCE-CONICET). Es Director del Proyecto de Investigación Formación inicial de educadores corporales. Estudio para la elaboración del plan de estudios (CICES- IdIHCS- FaHCE-CONICET) 2014-2017. Publicaciones: Crisorio, R., coordinador, (2015) *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: EDULP. Crisorio, R., (2014) *La Educación Física en la Universidad*, en Carballo, C. (coordinador) *Educación Física escolar, académica y profesional*. La Plata (FaHCE-UNLP). Autor de la Entrada: *Educación Corporal*, en el Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Prometeo. (2015) Fue Vicedecano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) y Director del Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP).

### **Lino Castellani Filho**

Professorlivre-docente aposentado da Universidade Estadual de Campinas; Professor-Visitante da Universidade de Brasília, UnB (2012/13; 2016/17); Pesquisador-líder do Observatório de Políticas de Educação Física, Esporte e Lazer – Observatório do Esporte – CNPq/Unicamp; Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa “Políticas e Formação Sociocrítica de Educação Física, Esporte e Lazer” - “Avante” - CNPq/UnB; Membro do Comitê Científico do Grupo de Trabalho Temático “Políticas Públicas” do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, CBCE (2015/17); Secretário Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer – Ministério do Esporte (2003/06); Presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, CBCE (1999/01; 2001/03).

### **Laura Chiani**

Profesora de Educación Física. Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes Universidad Nacional de La Plata. Adjunta Ordinaria de la cátedra Teoría de la Educación Física 2. FaHCE-UNLP. Profesora del seminario Educación Física e Infancia Institucionalizada FaHCE-UNLP. Profesora del Hospital Noel H. Sbarra (ex-Casa Cuna) dependiente del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires. Miembro de la Red Latinoamericana contra el Trabajo Infantil. Miembro de la Red Latinoamericana y del Caribe sobre discapacidad y DDHH. Autora de las siguientes publicaciones: *Infancia e inclusión: Una cuestión de Derechos* (2014); *La Educación Física en instituciones Totales* (2015); la entrada Menores Institucionalizados en el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica* (2015). Integrante de dos proyectos de investigación: “Padrón de Instituciones Deportivas y Relevamiento del Deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata” y “Comisión Universitaria sobre Discapacidad: Cimientos para la construcción de una Universidad Pública y accesible”, AEIEF-IdIHCS / CONICET (FaHCE-UNLP).

### **Fabián Amílcar De Marziani**

Profesor en Educación Física. Magister en deporte de la Maestría en Deporte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Jefe de trabajos prácticos de la asignatura Educación Física 2, DEF, FaHCE-UNLP. Integrante del proyecto de investigación: “Educación Física y escuela: qué enseña la educación física cuando enseña”, 2014-2015. Actualmente en el proyecto: “Educación Física y escuela: la enseñanza de la educación física

en la perspectiva de los actores profesores y alumnos”, 2016.2017. Miembro de Comisiones Asesoras de concurso convocado por Universidad Nacional de La Plata (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). Autor de trabajos referidos a educación física escolar, deporte, identidad disciplinar en revistas de Educación Física. Profesor en Cursos y Seminarios organizados por instituciones de la Provincia de Buenos Aires y la UNLP. Ponente y coordinador de paneles en eventos nacionales e internacionales de la educación física, educación e investigación. Miembro de la Junta Asesora Departamental del Departamento de Educación Física, FAHCE-UNLP.

### **Mónica Dorato**

Profesora de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. Magíster en Investigación Educativa, Universidad Academia Humanismo Cristiano (UAHC). Especialista en Planificación y Formulación de Políticas Educativas. (UNESCO).

Profesora titular de Pedagogía y de Planeamiento Educativo en Docencia Universitaria. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Este. Profesora Adjunta de Didáctica Especial 2 en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física, FaHCE-UNLP. Autora de publicaciones en el área de la didáctica y educación; vinculadas a la Educación Física, en actas de Congreso “Configuraciones didácticas en las prácticas de profesores expertos en Educación Física”, y ha participado en el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica* (2015) sobre los conceptos Teorías de la Educación; Pedagogía, Pedagogía de la Educación Física. Proyecto de investigación en desarrollo: “La Educación Física en la educación secundaria: Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza” FaHCE/UNLP.

### **María Valeria Emiliozzi**

Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP), Magíster en Educación Corporal (UNLP), Licenciada en Educación Física (UNLP) y Profesora de Educación Física (ISFD N.º 47). En la actualidad se desempeña como profesora de grado y posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Becaria posdoctoral CONICET; codirectora de la Maestría en Deporte (FaHCE-UNLP), e investigadora del programa de incentivos de la Nación. Autora de *El sujeto como asunto. Las tramas curriculares de la Educación Física Contemporánea* (2016); *El cuerpo en el currículum de Educación Física* (2015),

en Crisorio, R., Lescano, A. y Rocha, L. (comp.), *Ideas para pensar la educación del cuerpo*; Corporeidad y Cuerpo: Un análisis sobre el Diseño Curricular de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) (2013), en Galak, E., Varea, V. (Coord.), *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*.

### **María Lucía Gayol**

Profesora de Educación Física (FaHCE- UNLP) y de Ciencias de la Educación (UCALP). Titular de la Cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física en la UNLP. Como Investigadora Cat. III integra el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física, IdIHCS- FaHCE- UNLP/CONICET y actualmente dirige los proyectos “La Educación Física en la educación secundaria: Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza” y “Enseñar a aprender a enseñar natación: revisando nuestras prácticas”. Es autora de *Educación Física y Prácticas Corporales Curriculares, Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad*. Biblos, 2013; las entradas Didáctica /Didáctica de la Educación Física, y Enseñanza / Enseñanza de la Educación Física; en el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Carballo, C. (coord.)<sup>1.ª</sup> ed. –(2015) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros; *El Presente devenido de un pasado*. Diálogos con Alejandro Amavet. A propósito de la Educación Física Renovada, 2015.

### **Marcelo Giles**

Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP). Profesor Titular Ordinario Educación Física 1 (FaHCE-UNLP). Coordinador del Ciclo Extraordinario de Licenciatura En Educación Física (FaHCE-UNLP). Coordinador de la Maestría en Deporte (FaHCE-UNLP). Profesor de posgrado. (FaHCE-UNLP). Es Investigador categoría II en el Programa de Incentivos con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES- IdIHCS- FaHCE-CONICET) del cual es su Co-Director. Es co-director del Proyecto de Investigación Formación inicial de educadores corporales. Estudio para la elaboración del plan de estudios (CICES- IdIHCS- FaHCE-CONICET) - 2014-2017. Publicaciones: Crisorio, R.; Giles, M.: Lescano, A. (2015). El aprendizaje motor. Un problema epigenético. En: Crisorio R. (coordinador) *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. EDULP. Autor de las Entradas: *aprendizaje motor*

y *hábito, habilidad, habilidad motriz, destreza*, en coautoría con Rocha Bidegain L., en el Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Prometeo. (2015). Fue Director del Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP).

### **Sandra Lea Katz**

Profesora de Educación Física (UNLP) y Licenciada en Psicología (UNLP). Diplomatura en gerencia social y políticas de discapacidad, OEA- Flacso. Doctoranda en Ciencias Sociales UNLP. Docente adjunta ordinaria en la cátedra Didáctica para la integración en Educación Física, FaHCE-UNLP. Docente del seminario Discapacidad: Un enfoque interdisciplinario, Facultad de Bellas Artes-FaHCE- UNLP. Coordinadora de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP. Coordinadora de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Docente en hogar de menores para discapacitados desde 1989. Es autora de las siguientes publicaciones: *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social (2012). *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales*, compiladora con Mareño, M. y coautora, Universidad Nacional de Córdoba (2012). *Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad*, compiladora con Danel, P. y coautora. EDULP. La Plata (2011). Directora del proyecto de investigación “Discapacidad y Educación Superior” (UNLP).

### **Elenor Kunz**

Profesor retirado de la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, actualmente se desempeña como Profesor Visitante en el Centro de Educación Física y Deportes de la Universidad Federal de Santa María, en Santa María (Brasil). Doctor (1987) y posdoctorado (1996) en el Instituto de la Gottfried Leibniz Universität Hannover Ciencias del Deporte. En la actualidad es miembro de la junta editorial de las siguientes revistas: *Motrivivência* (0103-4111), *Pensar la práctica* (1415-4676) y *Movimento* (Porto Alegre) (0104- 754X). Evaluador de las siguientes publicaciones: *Revista de Ciencias del Deporte* (0101-3289), *Educación Física y el Deporte* (1807-5509), *Movimiento* (Porto Alegre) (0104-754X), *Motrivivência* (0103-4111), *Educación* (UFMG Impreso), *Pensar la práctica* (UFG Impreso), *Kinesis* (Santa Maria), *Revista-Motriz de Educación Física* (línea), *Revista portuguesa de Educación*, *Revista*

de la Educación Física (UEM, impreso), Ágora y *La Educación Física y el Deporte*. Cuenta con experiencia en educación física con énfasis en ciencias del deporte.

### **Agustín Lescano**

Profesor de Educación Física (FaHCE-UNLP). Magíster en Educación Corporal, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Profesor Adjunto Ordinario de la asignatura Educación Física 5, de los seminarios Diseño y gestión de políticas y programas en el campo de las prácticas corporales y Evaluar en Educación Corporal. Coordinador del libro de cátedra *Ideas para pensar la educación del cuerpo*, La Plata: Edulp-Editorial de la Universidad de La Plata (2015). Líneas de investigación y especialización: formación inicial de educadores corporales; problematización en cómo pensar la educación corporal.

### **Sergio Lugüercho**

Profesor de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Ordinario de la materia Educación Física 1. Autor de *La gimnasia. Un contenido olvidado*, en *Estudios críticos en Educación Física*. Crisorio, R. & Giles, M. (dir). Ediciones Al Margen: La Plata. (2014); Perspectivas de análisis en estudios vinculados a la gimnasia, en *Prácticas de la Educación Física*. Cambor, E.; Ron, O.; Hernández, N.; Fittipaldi, G.; Uro, M.; Mele, A. (coords.). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. (2015); la entrada Ejercicio, en *Diccionario crítico de la Educación Física Académica*. Carballo, C. (Coord.). Prometeo Libros: Buenos Aires. Investigador no categorizado, participa en los proyectos “Los discursos de las prácticas corporales” – 11/H564; “Los discursos de la enseñanza de las prácticas corporales” – 11/H616, FaHCE-UNLP.

### **Ivana Verónica Rivero**

Profesora y Licenciada en Educación Física. Especialista en Prácticas Redaccionales. Magíster en Educación y Universidad. Doctora en Ciencias de la Educación. Dedicada al estudio del juego y el jugar, y su didáctica. Docente del Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), concursada en Conocimiento y Juego, responsable de Didáctica Especial. Responsable del seminario de posgrado El juego y lo lúdico. Directora de la Diplomatura Superior en Juego y Prácticas Corporales. Autora del libro *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y*

*prácticas docentes*; de capítulos de libros y artículos sobre el juego en revistas nacionales e internacionales. Directora del proyecto de investigación *'Exclusión-inclusión del Juego en propuestas pedagógicas'* aprobado y financiado por SECyT- UNRC (2016-2018).

### **Liliana Rocha Bidegain**

Profesora de Educación Física (FaHCE-UNLP). Magíster en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Profesora Adjunta Ordinaria de Educación Física 5 (FaHCE-UNLP). Miembro del Comité Asesor del Centro de Investigación Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES) - FaHCE (IdHiCS-UNLP). Docente Investigadora en el Programa de Incentivos a la docencia y la investigación del MCyE; Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR y Seleção pública de projetos de pesquisa científica, tecnológica e de inovaçã, voltados para o desenvolvimento do Esporte em suas diferentes dimensões. / Linha 2 - Políticas Públicas e Gestão no Esporte e Lazer. Escribió en coautoría con Crisorio R. y Lescano A. el libro *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (2015). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Serie libros de cátedra.

### **Andrea Anahí Rodríguez**

Profesora de Educación Física (FaHCE-UNLP). Especialización en Formador de Formadores -CAEP-GCBA. Maestranda en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Profesora Adjunta de la cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2 (FaHCE-UNLP). Integrante del proyecto de investigación "La Educación Física en la educación secundaria: Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza" (AEIEF-IdIHCS-FaHCE-UNLP/CONICET). Es autora de la entrada Competencias (en *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Coord. Carlos Carballo. 1.<sup>a</sup> ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2015). *Introducción: Prácticas de la Educación Física Escolar: Los debates en torno al currículum de la Educación Física. Introducción: Prácticas de la Educación Física escolar: El desafío de profesionalizar la docencia* (Educación Física escolar, académica y profesional. Colectiva y Monográfica. 2014). Directora del proyecto de extensión Inclusión y Educación Física. Programa de Voluntariado. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación - Secretaría de Extensión (FaHCE-UNLP).

### **María Graciela Rodríguez**

Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Magíster en Sociología de la Cultura (UNSAM). Licenciada en Comunicación (UBA). Profesora de Educación Física (INEF). Temáticas o áreas en las que se especializa: cultura y poder; cultura popular y medios de comunicación. Docente en Sociedad, cultura y poder; Culturas Populares (UNSAM); Cultura Popular y Cultura Masiva (UBA). Codirectora de la Maestría en Sociología de la Cultura (IDAES-UNSAM). Ha publicado: *16 de junio de 1955. Bombardeo y masacre. Imágenes, memoria, silencios* (Compilado junto con Juan Besse), Buenos Aires: Biblos, 2016. *De fleteros a motoqueros. Los mensajeros de Buenos Aires y las espirales de sentido*, Buenos Aires: Gorla, 2015. *Sociedad, cultura y poder. Reflexiones teóricas y líneas de investigación*, San Martín: Unsam, 2014. Investigación: “Hipervisibilización de la pobreza: la construcción mediática de una alteridad ominosa”. Pio CONICET-Defensoría del Público: “El “otro” en los medios de comunicación. Diferencia(s) y legitimación simbólica de la(s) desigualdad(es)”, UBA. Becaria Thalmann., Centre for Cultural Policy Research (CCPR), Universidad de Glasgow. Reino Unido, 2012. Estancia académica. Maestría en Estudios Culturales. Universidad Javeriana de Bogotá. Colombia, 2015. Estancia académica. Departamento de Estudios Posdoctorales. Universidad de Kassel. Alemania, 2016.

### **Raumar Rodríguez Giménez**

Profesor de Educación Física (Instituto Superior de Educación Física, Uruguay). Licenciado en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República). Magíster en Enseñanza Universitaria (Universidad de la República). Doctor en Ciencias Humanas (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil). Docente en la Universidad de la República. Dirige las líneas de investigación “Cuerpo, educación y enseñanza” (ISEF/ Udelar) y “Saber del cuerpo, educación y política” (FHCE/ Udelar). Se ha desempeñado como profesor de educación física en la enseñanza primaria y media durante más de diez años. Ha publicado varios artículos en revistas especializadas de educación y educación física. Ha publicado los siguientes libros: *Cuerpo, lenguaje y enseñanza*, coorganizado con Luis E. Behares y *Evocar la falta. La angustia y el deseo del enseñante*, coorganizado con Ana M. Fernández Caraballo.

### **Norma Beatriz Rodríguez**

Profesora de Educación Física. Magíster en Educación Corporal (FaHCE/UNLP). Profesora Adjunta Ordinaria de Teoría de la Educación Física 4, Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP. Especialista en teoría e epistemología de la educación física y de la educación del cuerpo. Investiga y se dedica a los siguientes temas: teoría del currículo; cultura escolar; inclusión y permanencia educativa; educación del cuerpo, universidad y extensión universitaria. Directora de los proyectos de investigación: “Cuerpo y Educación: el cuidado de sí y la vivencia racionalizada de los placeres en el pensamiento de Michel Foucault”. SPU (2012- 2016). “Educación Física y cultura escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos”. SPU (2016- 2019). Directora de los proyectos de extensión: “Educación Física y Prácticas Corporales en territorio”. (PPU-UNLP, 2015). “Ingreso y permanencia. UNLP en el marco del Programa La Universidad en los Barrios. Los barrios en la Universidad”. SPU (2015- 2016). Premios: Mención al Egresado distinguido de Posgrado (2015).

### **Matías Agustín Santa María**

Profesor en Educación Física, FaHCE. UNLP. Especialista en Fisiología del Ejercicio, FaHCE. UNLP. Ayudante, Anatomía Funcional, FaHCE. UNLP, Ayudante, Fisiología Aplicada a la Educación Física, FaHCE. UNLP, Profesor titular, Fisiología 1. Facultad de Ciencias Sociales. UNPAZ y Docente regular internacional invitado. Universidad de Santiago de Chile. República de Chile. Publicaciones: Santa María, Matías (2015) *El Ejercicio como herramienta en la Prevención y Rehabilitación de trastornos Cardiometabólicos*, Cap. X. en: *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. Libro de cátedra, Universidad Nacional de La Plata. Santa María, Matías (2013). “*Metabolismo de los lípidos durante el ejercicio físico*”. PubliCE Lite. 5/06/2013. Pid: y Santa María, Matías (2013). “*Programación y periodización del entrenamiento en pacientes coronarios dentro de un programa de rehabilitación cardiovascular*”. PubliCE Lite. 10/04/2013. Pid: Investigación – Extensión: Proyecto de investigación sobre evaluación de entornos en relación a actividad física y alimentación en los municipios (2016). Realizado por el Centro de Excelencia en Salud Cardiovascular para América del Sur (CESCAS) del Instituto de Efectividad Clínica y Sanitaria (IECS). Participación en carácter de experto en el área para constituir un consenso de expertos. Dra. Vilma Irazola Investigadora Principal CESCAS y Dr. Adolfo Rubinstein Director CESCAS

### **Jorge Ricardo Saraví**

Doctorando en Ciencias de la Educación, (FaHCE-UNLP). Magister en Educación Corporal, (FaHCE-UNLP). Master en Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas, (UFR - STAPS), Universidad Paris V. Licenciado en Actividad Física y Deporte, Facultad de Actividad Física y Deporte, (UFLO). Profesor en Educación Física, ISFD N° 22 “Adolfo Alsina”, Olavarría. Profesor Adjunto Ordinario, Asignatura *Educación Física 3*. FaHCE-UNLP. Profesor del seminario *Juegos motores y Praxiología Motriz*. (FaHCE-UNLP). Publicaciones: *Potencialidades y perspectivas de los estudios e intervenciones de la Praxiología Motriz en las prácticas corporales de Ocio y Tiempo Libre*. En: *I Congreso Internacional e XV Simpósio de Praxiología Motriz*. 2015. *Contribuciones innovadoras de la Praxiología Motriz al campo de la Educación Física*. En: *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. Adrián Ferreira (compilador), 2015. *Prácticas corporales urbanas y Educación Física: nuevos desafíos y posibilidades*. En: *Educación Física y Ciencias del Deporte en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinario*. Rodríguez Torres, Tobar Toro y Max Olivares Alvares (coord.) Universidad Central del Ecuador y el Centro de Investigación y Desarrollo, Guayaquil, 2015. Investigación: Director del Proyecto Lógica interna, prácticas corporales y Educación Física. Programa de Incentivos SPU, período 2015 - 2018. (AEIEF-I-DIHCS -FaHCE/UNLP).

### **Martín Scarnatto**

Profesor Universitario de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Secretario del Departamento de Educación Física y Docente en las cátedras Didáctica Especial 1 y Didáctica Especial 2 por la misma Universidad. Miembro de proyectos de investigación desde 2006 en temáticas referidas a la enseñanza de la Educación Física en diferentes contextos y al estudio de las Prácticas Corporales en la ciudad. Autor de capítulo en los libros “*Ciudad y Prácticas Corporales*”, “*Pensando la Educación Física como área de conocimientos*”, “*Cuerpos, Espacios y Movimientos*”; también de dos entradas en el “*Diccionario Crítico de la Educación Física Académica*” y de varios artículos en Revistas. Miembro del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física del Instituto de investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-Conicet).

**María Silvana Simoy**

Profesora de Educación Física (FaHCE-UNLP). Se especializa en educación superior, formación y planes de estudios. Maestranda en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Docente en Educación Física 5, seminario Observación y Prácticas en el Nivel Superior (FaHCE-UNLP). Docente en el curso de ingreso de las carreras de Educación Física (FaHCE-UNLP). Publicó en coautoría con Galak, E. El oficio de ser “Profe”. Prácticas, saberes y discursos de la formación superior en Educación Física en Argentina, en Crisorio, R.; Rocha, L.; Lescano, A. (coords.). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). 2015. Actas: *“El cuerpo construido y transmitido en la formación de grado en Educación Física de Argentina.”* 1er. Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre cuerpos y corporalidades en las culturas. Investigadora categoría V. Integrante del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (IdIHCS-UNLP-CONICET). Participa del proyecto “Formación inicial de educadores corporales”. Integrante por el claustro de graduados de la Comisión Curricular del Departamento de Educación, FaHCE-UNLP.

**Marcus Aurelio Taborda de Oliveira**

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, donde actúa en grado y posgrado. Es doctor en Historia e Filosofía da Educação por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, con posdoctorado en la Universidad de Murcia, en España. Actualmente desarrolla posdoctorado en la Università degli Studi di Torino, en Italia. Desarrolla enseñanza de Historia de la Educación en la carrera de grado. Desarrolla en el posgrado disciplinas que tratan de la historia de la educación, historiografía de la educación, historia del Curriculum. Investiga las relaciones entre la currícula y los cuerpos, para la educación de los sentidos y de las sensibilidades. Coordinador en Núcleo de Investigaciones sobre la Educación de los Sentidos y la Sensibilidades, en UFMG. Es miembro del Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação; de Centro de Memória da Educação Física; del Projeto Pensar a Educação, Pensar o Brasil, todos de UFMG. Es miembro colaborador del Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea, de UFSC. Es becario de investigación del CNPq. Publicaciones: *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história* (diretor, 2012); *Educação e ditaduras na Iberoamerica* (co-diretor, 2014). En prensa *Diálogos sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades* (co-diretor, 2016).

**Andrew Wheeler**

Profesor de Educación Física (Facultad de Educación Física, UNT). Doctorando en Educación Superior. Profesor de la asignatura Educación Física para niños. Natación Nivel Introducción. Miembro del Equipo Técnico de la Modalidad Educación Física del Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán. Publicaciones: *Docencia Universitaria. La Problemática de la Docencia y la Investigación: una visión local.* (1999). Proyecto de investigación: “Cultura popular en las prácticas físicas e influencias en el desarrollo de la motricidad infantil”. Consejo de Investigadores de la UNT. Coordinador del Departamento de Investigación de la Escuela Normal J. B. Alberdi. Coordinador del Sistema de Orientación y Tutoría de la Facultad de Educación Física UNT. Capacitador Referente, provincia de Tucumán, Red Federal de Formación Docente Continua. Autor revisor del diseño curricular de la provincia de Tucumán.

La Educación en general y la Educación Física en particular, inmersas dentro de procesos históricos y políticos, formulan marcos conceptuales que permitan comprender las dinámicas sociales e intenten provocar cambios de manera creativa a las demandas de la sociedad contemporánea que transforma en propias. Presentamos la publicación de los documentos finales surgidos de los diferentes debates del 11mo. Congreso Argentino y 6to. Latinoamericano de Educación Física y Ciencias en torno a teorías y prácticas para los procesos de inclusión y desigualdad.



**Colectiva & Monográfica**

ISBN 978-950-34-1537-5