

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN 



TESIS DOCTORAL

**La construcción social del cuerpo en la formación docente de
educación física en IPEF de Córdoba (Argentina)**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Marcela María Seferina Cena

Directores

Miguel Ángel Sierra Zamorano
Julia Blández Ángel

Madrid

© Marcela María Seferina Cena, 2010



Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Educación
Departamento de Expresión Musical y Corporal
Doctorado en Educación Física: Nuevas Perspectivas

Tesis Doctoral

La construcción social del cuerpo en la formación docente de Educación Física en el IPEF de Córdoba (Argentina)

Directores: Dr. Miguel Ángel Sierra Zamorano y
Dra. Julia Blández Ángel

Autora: Marcela María Seferina Cena

Madrid (España)
- 2010 -

Dedico esta tesis:

*A Guillermo, mi amor y mi compañero.
A mi madre y su entusiasmo por el tango.
A mi padre, en su memoria.
A mis queridos hermanos.
A mis sobrinos y sobrinas amados.
A mis cuñadas y cuñados.
A las hijas de Guillermo.
A mis amigos que siempre nutrieron mi existir.
Al IPEF.*

Agradezco especialmente:

*A mis directores de tesis Dr. Miguel Ángel Sierra Zamorano y
Dra. Julia Blández Ángel.
A Horacio y a Paula que me recibieron en España para hacer
posible mi sueño de cursar el Doctorado.
A mis maestros, en especial a la Prof. Clelia Romanutti y al Lic.
Antonio García.
A los Colegas que aportaron con su autobiografía (por
mantener su anonimato no los identifico aquí).
A los Colegas entrevistados Dr. Pablo Scharagrodsky, Dra.
Ángela Aisenstein, Mg Lilian Vadori y al Lic. Rodolfo Rozengadt.
Al Dr. Alejandro Agüero y a la Lic. Ruth Gotthelf.
A la Arq. Melina Guglielmini por la ilustración.
Al IPEF (Profesionales y Estudiantes).
Al Departamento de Expresión Musical y Corporal de la
Facultad de Educación, de la Universidad Complutense de
Madrid y los docentes del Doctorado.*

ÍNDICE

Introducción.....	9

PARTE I: PREOCUPACIONES SOCIOLÓGICAS DEL CUERPO PARA MIRAR LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Introducción.....	19
1. Habitus y hexis corporal.....	25
2. Control social de los cuerpos, bajo el argumento de la higiene y la moral.....	31
3. Cuerpos e identidades: inscripciones corporales de la institución. Rituales.....	39
4. Usos y técnicas corporales.....	43
5. Cuerpo propio /corporeidad /mirada.....	45
6. La genealogía de la experiencia de sí y hermenéutica del sujeto.....	51
7. Discursos “bibliográfico” sobre el cuerpo en la formación docente de Educación Física.....	57
A modo de síntesis de la parte I.....	69

PARTE II: FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Introducción.....	73
8. La Formación Docente, una mirada histórica, rasgos del Normalismo...	75
9. Formación docente en Educación Física en Argentina.....	81
9.1. ISEF N°1 Romero Brest – Buenos Aires	81
9.2. Institutos dependientes de Nación, de Provincia y de la Universidad	104
9.2.1. INEF: Institutos Nacionales de Educación Física.....	104
9.2.2. Profesorados: Dos Institutos Provinciales Privados	108
9.2.3. Profesorados de EF Universitarios:	113
9.3. IPEF (Instituto Provincial de EF) Córdoba.....	120
9.3.1. Antecedentes históricos	125

9.3.2. Requisitos para ingresar al IPEF	130
9.3.3. Internados de mujeres (1959-1983) y de varones (1959-1981) - Una Institución en otra institución.....	141
9.3.4. El Bautismo.....	148
9.3.5. Las Intertribus:	150
9.3.6. Símbolos identitarios.....	158
9.3.7. Egresados del IPEF desde su fundación	161
10. Planes de estudio de la Formación Docente de EF.....	167
10.1. ISEF N° 1 “Enrique Romero Brest” (Buenos Aires) 1906 a 1945	167
10.2. IPEF (Instituto Provincial de EF)-1946 a 2009	177
A modo de síntesis de la Parte II.....	209

PARTE III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

11. Objetivos.....	213
12. Metodología.....	215
12.1. Investigación documental.....	215
12.2. Investigación biográfica narrativa.....	224
12.2.1. Autobiografía	239
12.2.2. Entrevista biográfica.....	242
12.3. Fiabilidad y validez de la investigación	245
13. Escenario y Participantes.....	251
14. Temporalización.....	261
A modo de síntesis de la Parte III.....	263

PARTE IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Introducción.....	267
15. El Cuerpo en el camino previo a la Formación docente de EF.....	279
15.1. Habitus vinculados a los gustos y usos corporales	279
15.2. Habitus vinculados al lugar de procedencia	287

15.3. Los Usos y Técnicas Corporales: la distinción del gusto	289
15.3.1. Lenguaje.....	290
15.3.2. Técnicas motrices codificadas y de rendimiento	296
15.3.3. Vestimenta, posturas y gestos	299
15.4. Desviación del habitus.....	302
15.5. Experiencia de sí - Marcas e incidentes críticos	305
16. El Cuerpo en la Formación Docente de EF.....	311
16.1. Habitus institucionales y hexis profesional	312
16.2. Ritos Institucionales.....	317
16.2.1. Ingreso	319
16.2.2. Bautismo	326
16.2.3. Intertribus	328
16.2.4. Internados	331
16.3. Usos y técnicas corporales.....	334
16.3.1. Técnicas motrices codificadas, de rendimiento y modos de transmisión	334
16.3.2. El esfuerzo y el sometimiento como uso social del cuerpo.....	338
16.3.3. Vestimenta, posturas y gestos	342
16.4. Desviación del habitus.....	378
16.5. Experiencias de sí durante y después de la formación docente de EF	385
16.6. Marcas e incidentes críticos	390
16.7. Control social de los cuerpos, bajo el argumento del cuidado, vida activa, belleza y salud	394
16.8. La alteridad – el “otro” en la construcción del propio cuerpo	398
17. Con relación a las autobiografías corporales.....	403
17.1. Necesidad de caracterizar la autobiografía corporal	404
17.2. Agradecimientos y el gusto de reflexionar sobre sí mismo	407
A modo de síntesis de la Parte IV.....	409
 Conclusiones.....	 413
Bibliografía General.....	431

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de tesis se procuró investigar, desde un enfoque cualitativo biográfico-narrativo y documental, la construcción social del cuerpo en la Formación Docente de Educación Física en Argentina, localizado especialmente en el IPEF (Instituto Provincial de Educación Física de Córdoba- Argentina).

La elección del tema escoge como antecedentes a *Experiencias de sí y problematizaciones en las prácticas corporales* (Fassina, Pereyra y Cena, 2002); a la continuidad del trabajo *El cuerpo, desde una mirada autobiográfica de alumnos de la diplomatura en Educación Física*¹; así como *El cuerpo narrado. Autobiografías de estudiantes del IPEF-Córdoba*². Por otra parte, la perspectiva biográfica-narrativa ha ingresado en vastas investigaciones vinculadas a la educación en el terreno del currículum, la vida cotidiana de las aulas y del desarrollo profesional entre otras.

La preocupación heurística ha sido reconocer la construcción social del cuerpo en los sujetos docentes vinculados a la formación del profesorado de Educación Física desde una perspectiva metodológica biográfica. Al narrar-se, se sitúan en un momento reflexivo respecto de las vivencias; las representaciones; las contingencias históricas generacionales, de género y sobre la construcción social del cuerpo y su impacto en la formación de Educación Física. Por otra parte, dichos sujetos por el lugar que ocupan son constructores de sentidos y de teorías.

El concepto de construcción social del cuerpo se aborda desde Le Breton; Bourdieu; Foucault; Turner, entre otros. El cuerpo es una construcción, porque está atravesado por la historia, la cultura, el lenguaje y el efecto de las relaciones de poder. Esta inscripción histórica desmitifica lo “natural” del cuerpo, más allá de su dimensión biológica.

1 Realizado en el curso de Doctorado de la UCM 2003/2004 Antropología, Historia y Expresión Corporal a cargo del Dr. Sierra Zamorano, M.A.

2 Investigación realizada para el DEA – UCM examinada en setiembre de 2005.

Se recupera de Le Breton, una idea que es pilar para este trabajo (1995: 13) *“El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo”*. Esto deja suponer diversos sentidos y contingencias histórica de una cultura a otra, de un sujeto a otro acorde a representaciones, saberes y vivencias a los largo de la historia. Fernández (2004), considera a la educación como uno de los ámbitos que contribuye significativamente a la *“...interiorización del conjunto de funciones, usos, valores, utilidades y normas sobre el cuerpo y lo corporal que se encuentran arraigadas y que caracterizan las distintas sociedades.”* La Educación Física por ende impacta sobre la educación y la subjetividad del cuerpo.

Las representaciones sobre el cuerpo y sus saberes, son tributarias de un contexto social y dan cuenta de una visión del mundo, como así también de una visión del sujeto. El cuerpo se revela a nivel social como el territorio íntimo, a la vez que público, de configuración de identidad, de escenario cultural privilegiado donde se expresa el sujeto individual y social, y el espacio visible de bienestar, diferenciación y normalización de los actores sociales en sus distintos y lejanos contextos. El cuerpo expresa prácticas y usos complejos, experiencia y memoria cultural. Los patrones simbólicos de uso del cuerpo, engendran imágenes mentales e inculcan cualidades morales.

La Parte I versa sobre las Preocupaciones sociológicas del Cuerpo para mirar la formación docente en Educación Física, desde los conceptos: Habitus y hexis corporal; el control social de los cuerpos, bajo el argumento de la salud, la higiene y la moral; cuerpos e identidades: inscripciones corporales de la institución. Rituales; usos y técnicas corporales; el cuerpo propio/corporeidad; experiencias de sí y hermenéutica del sujeto; discursos “bibliográficos” sobre el cuerpo en la formación docente de Educación Física.

La Parte II, indaga la historia de la Formación Docente en Educación Física, en Argentina transitando por el siguiente recorrido: la Formación Docente, una mirada histórica, rasgos del Normalismo; la Formación Docente en Educación Física en

Argentina: ISEF N°1 “Enrique Romero Brest” (Buenos Aires); Otros Institutos dependientes de Nación, de Provincia y de la Universidad; IPEF (Instituto Provincial de Educación Física - Córdoba - Argentina): antecedentes históricos; requisitos para ingresar al IPEF; internados de mujeres (1959-1983) y de varones (1959-1981); una Institución en otra institución; el bautismo; las intertribus; símbolos identitarios; egresado/as del IPEF desde su fundación. Planes de estudio de la Formación Docente en Educación Física.

En cuanto al procedimiento metodológico, se optó por un enfoque biográfico-narrativo, a través de autobiografías a docentes y ex-docentes del IPEF y entrevistas biográficas a expertos de otros Institutos de formación docente. Desde un análisis hermenéutico a partir de análisis de contenido. Las líneas teóricas vinculadas a la hermenéutica e interpretación se inscriben en la perspectiva socio-antropológica y en los estudios culturales desde una mirada crítica. Este tema se desarrolla en la Parte III: Diseño de la Investigación; objetivos; metodología: Investigación biográfica-narrativa: - autobiografía y entrevista biográfica; investigación documental: documentos escritos y documentos visuales; fiabilidad y validez de la investigación; escenario y participantes; temporalización.

Luego de este recorrido, llegar finalmente a la Parte IV, de análisis e interpretación de los datos (autobiografías; entrevistas y documentos). Es conveniente aclarar, que además del marco más formal y teórico, aparezco como variable en tanto sujeto que investigo, pienso, analizo y escribo esta tesis doctoral. Una de las mayores dificultades que se me presentaron fue mi encantamiento por la historia de la formación docente de Educación Física y en particular del IPEF. Un aliciente e idea súbita fue advertir que este tema no era objeto pleno de la investigación, más bien es concéntrico de otro tema más nítido, el cuerpo como construcción social en la formación docente de Educación Física.

Por otra parte, y por fuera del cuerpo de la tesis, se encuentran todos los anexos de la misma en CD debido al volumen de los mismos. Encontramos, en anexo I: los documentos escritos; en anexo II: los documentos audio-visuales; en anexo III: las

autobiografías corporales y en anexo IV: las entrevistas biográficas a expertos (audio y transcripciones).

Este camino se me iba perdiendo. Difícil es hacer blanco cuando aparece la pasión. Difícil es recortar cuando aparece la maravilla del conocimiento. Bello es advertir que conocer más el campo de conocimiento y la profesión elegida aparece más conciencia, reflexión, entendimiento, pasión e ilusión. Pero, el tiempo impone un límite y es éste mi gran desafío, acotar. Así es como la indagación histórica-genealógica, se presenta sin profundizar una etapa, sino más bien una temporalización extensa en temas puntuales.

Por otra parte, las narrativas autobiográficas tuvieron un primer momento muy seductor y atrapante en lo singular, por lo que mi segunda advertencia o vigilancia epistémica fue la distancia que me posibilite analizar aquellos rasgos sociológicos formulados en el marco teórico; rasgos singulares, comunes y contradictorios. Además, para analizar las narrativas fue necesario advertir que:

“la experiencia corporal es inconmensurable con el lenguaje: pertenece a otro orden. Sin embargo, y aunque resulte paradójico, aún cuando pertenece a otro orden el lenguaje es parte³ de esa experiencia corporal. La inconmensurabilidad no implica incomunicación, lo que indica es la imposibilidad de una traducción completa entre el orden corporal y el del lenguaje. Entre ambos hay una articulación, una posibilidad de traducción parcial, que nos permite hablar de la experiencia corporal (sabiendo siempre que hablar del dolor o del placer, o intentar describirlos más precisamente es una tarea interminable⁴). Pero ese “cuerpo” del que hablamos en el lenguaje no puede identificarse sin más con el cuerpo que experimentamos.” (Najmanovich, 1999)

Se suma a lo anterior, que al leer, al analizar y al hablar del cuerpo, necesité revisar mis narrativas personales en torno al tema del cuerpo y abandonar el campo de

³ Es fundamental aclarar que el lenguaje es parte de la experiencia corporal en el mismo sentido en que las células son parte de la mano y no en el sentido en que lo son los dedos. Hay dos formas completamente distintas de “ser parte de” y es crucial poder distinguirlas.

⁴El pasaje de un plano de la experiencia a otro, o de un lenguaje a otro, o de un idioma a otro exige siempre una transformación que implica pérdidas y ganancias. Sin embargo este trabajo de traducción -tomando prestadas las palabras de Derrida-es tan imposible como imprescindible.

las certezas eternas y los fundamentalismos objetivistas y algunos moralistas, para abrirme a interrogantes y emergentes heurísticos sobre el "cuerpo". Por ello es dable reconocer los condicionamientos históricos, políticos, sociológicos que culturalmente van generando disposiciones y estructuras duraderas. Reconocer continuidades y discontinuidades históricas y contemporáneas, admitiendo que la noción de "cuerpo de la Modernidad" nos atraviesa y nos constituye, también porque ha entrado en crisis y esto produce tanto malestar e impulsa hacia nuevas búsquedas de sentido.

Además, de estas condiciones iniciales como investigadora, es necesario explicitar que soy docente del IPEF, por lo tanto colega de los sujetos que narraron sus autobiografías. Soy Profesora de Educación Física, trabajo en la formación docente; profesora en Ciencias de la Educación; bailarina y especialista en Expresión Corporal; caminante de la montaña y gustosa de viajar; mujer y esposa; cordobesa y argentina de fines del siglo XX y comienzo del siglo XXI; cibernauta de mediados del '90 a la fecha y muchos registros más. Poseedora de un discurso que tiene -en este caso- la forma del lenguaje escrito estructurado por la cadencia y la consistencia del castellano de Córdoba/Argentina y un estilo académico (con ciertas liberalidades).

Como otras personas en otras circunstancias - produzco sentido en relación al cuerpo con y desde diversos lenguajes como el vídeo, la fotografía, la simulación computada, el deporte, la educación física, la danza, el ritual y el amor. Así como otros lenguajes crearán otros "cuerpos", de esta manera las narrativas aquí contadas por colegas, son fragmentos de vida significativos y posibles de ser traídos a la conciencia en el día de su escritura. No cuentan toda su vida, sino pasajes vinculados a experiencias de vida que asocian a su cuerpo.

En este introito, cabe explicitar que en lo sucesivo cada vez que se hable de Educación Física aparecerán las letras EF. Además, y dado los diversos contextos para enunciar el colectivo femenino y masculino, opto en la escritura por el universal masculino.

Admito que el camino recorrido generó muchos aprendizajes en el campo de la EF, de la profesión, de la investigación y hasta de mí misma en las discusiones y en mis soliloquios.

Estoy especialmente agradecida a las comunicaciones por teléfono, mail y skype con los directores de esta tesis, la Dra. Julia Blández Ángel y el Dr. Miguel Ángel Sierra Zamorano, su escucha, su asesoramiento, su conocimiento y su paciencia; a las conversaciones/entrevistas con los expertos Dr. Pablo Scharagrodsky, Dra. Ángela Aisenstein, Lic. Rodolfo Rozerngardt y a la Mgr. Lilian Vadori; a los llamados telefónicos y conversaciones con Dña. Clelia Romanutti y D. Antonio García aportando datos del IPEF y de la EF; a cada docente/colega del IPEF que aportó de manera generosa y desinteresada su autobiografía corporal para llevar adelante la investigación.

Además, muy agradecida a la institución IPEF por el apoyo brindado por directivos, docentes y personal en general, y por el tiempo y la gratitud en especial de Dña. Alicia Clariá bibliotecaria del IPEF y de Dña. Estela Villanueva del archivo histórico del IPEF.

Por otra parte, agradezco la escucha, la paciencia, las sugerencias y el incondicional amor de Guillermo que me alentó en cada momento.

“El cuerpo es un objeto en el que todos tenemos el privilegio, o la fatalidad, de habitar, la fuente de sensaciones de bienestar y placer, pero también la sede de enfermedad y tensiones. Sin embargo,...no es sólo una entidad física que “poseemos”: es un sistema de acción, un modo de práctica, y su especial implicación en las interacciones de la vida cotidiana...” Giddens (1995: 128)

PARTE I:

**PREOCUPACIONES
SOCIOLÓGICAS DEL CUERPO
PARA MIRAR LA FORMACIÓN
DOCENTE DE EDUCACIÓN
FÍSICA**

“Es el cuerpo humano una máquina de acción, y un objeto de arte; y la educación gimnástica es indispensable para dar a las fuerzas de impulsión o de resistencia todo el resorte de que son susceptibles, y al talante, toda la gracia artística de los movimientos viriles. Por la primera de estas dos adquisiciones se aumenta el poder, la salud, y la facultad de obrar del individuo; por la segunda adquiere las exterioridades que más ennoblecen al ser humano. Algunos nacen con las primeras, otros adivinan las segundas; pero sólo la educación puede generalizar estas aptitudes.” Sarmiento (1849: 277)

“El cuerpo es receptor de las esquirlas de las granadas que van explotando a medida que se avanza. El cuerpo ya se ha hartado de ser el testigo mudo. Quiere participar y tener protagonismo en todo lo que signifique búsquedas y hallazgos. Quiere dejar el sitio de copiloto de la mente, y restaurarse como enclave del aprender. Para muchos, debe volver al centro de las consignas de los valores. Debe dejar de ser objeto enmascarado, maquillado, plastificado, sobredimensionado, quirúrgicamente idealizado, mutilado por la modelización, sobre-estimulado por la competencia, expandido por la angustia, enterrado por la intolerancia. Debe volver a ser pauta de medida de lo necesario, renaturalizarse y recuperar sus proporciones, recontactarse con la tierra y con el deseo, compartido y amasado por el amor, desfabricado y recreado.” Furlán (2005: 117)

“El cuerpo es el primer lugar donde la mano del adulto marca al niño, es el primer espacio donde se imponen los límites sociales y psicológicos (...), es el emblema donde la cultura inscribe sus signos como si fueran blasones.” Vigarello (2005: 9)

“... Sobre el cuerpo, se encuentra la huella de los sucesos pasados, de él nacen los deseos, los desfallecimientos y los errores; en él se entrelazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto... superficie de inscripción de los sucesos..., lugar de disociación del Yo...” Foucault (1992: 15)

INTRODUCCIÓN

Diferentes perspectivas teóricas se han desarrollado en relación al cuerpo, muchas fueron planteadas históricamente como verdades científicas, filosóficas y antropológicas. Perspectivas que impregnaron el discurso académico en la Formación Docente de Educación Física, desde la Modernidad a nuestros días.

El discurso de la Modernidad, y el de la ciencia clásica en particular, recurren a un estilo aséptico e impersonal donde abundan afirmaciones genéricas, el lugar de la enunciación es ocupado por un sujeto abstracto y universal, des responsabilizando quien habla por su propio decir.

Esta forma del discurso, característico de la ciencia pero también de la conversación cotidiana, se ha instituido sobre un conjunto de supuestos subyacentes y se ha desarrollado a lo largo de varios siglos desde el Renacimiento hasta la actualidad. No se trata meramente de una forma de hablar sino de una forma de pensar, de conocer, de sentir y de percibir el mundo.

En las últimas décadas los modelos cognitivos, los valores y las prácticas de la Modernidad han entrado en una crisis de legitimación. El pensamiento contemporáneo se ha abocado a desenredar la compleja madeja de conceptos, metáforas, inferencias que han estructurado la concepción Moderna del mundo. Diversas perspectivas filosóficas y científicas han cuestionado el discurso moderno respecto del sujeto, del conocimiento y de la producción de sentido.

Por otra parte, desde fines del siglo XX y lo que va del S XXI, ha cobrado gran fuerza e interés por la Sociología y la Antropología del Cuerpo. Esto conlleva la necesaria superación de la idea occidental y etnocéntrica del cuerpo humano como “natural”, universal y único. Estas perspectivas “naturalistas” obvian que las desigualdades y diferencias corporales son construidas socialmente, contingentes y reversibles, y no vienen dadas por el poder determinante del cuerpo biológico. Críticas que no solo parten de la Sociología o la Antropología sino por ejemplo, desde la Paleontología, al respecto Gould⁵ (2005) en *La falsa medida del hombre*, coloca un elocuente y crítico análisis a este determinismo.

5 Stephen Jay Gould (Nueva York, 1941-2002) fue profesor de la Universidad de Harvard. Paleontólogo, divulgador de la ciencia, es autor entre otros libros, de *La falsa medida del hombre*,
20

Las representaciones sobre el cuerpo y sus saberes, son tributarias de un contexto social y dan cuenta de una visión del mundo, como así también de una visión del sujeto. El cuerpo se revela a nivel social como el territorio íntimo, a la vez que público, de configuración de identidad, de escenario cultural privilegiado donde se expresa el sujeto individual y social, y el espacio visible de bienestar, diferenciación y normalización de los actores sociales en sus distintos y lejanos contextos. El cuerpo expresa prácticas y usos complejos, experiencia y memoria cultural. Los patrones simbólicos de uso del cuerpo, engendran imágenes mentales e inculcan cualidades morales.

La Sociología actual rechaza el positivismo decimonónico, en especial el que explicaba el comportamiento humano en términos biológicos. La tradición occidental del cuerpo ha sido configurada por el cristianismo helenizado, quien consideraba al cuerpo como el lugar de la pasión, la sinrazón y el deseo contraponiendo el espíritu al cuerpo, mientras que para la filosofía cartesiana la contraposición está entre la mente y el cuerpo. La carne como símbolo de la corrupción moral. Tal como lo señala Turner (1989), se podría considerar una secularización del cuerpo, de ser objeto de un discurso sagrado de la carne, pasa a ser objeto en un discurso médico reificando y objetivando el cuerpo desde una perspectiva iatrofísica de la medicina, un objeto de cálculo exacto.

Esta herencia del cuerpo de la Modernidad es un cuerpo físico, cuerpo objeto, mensurable y estereotipado, una sustancia material regida por leyes de la naturaleza inmutables y eternas. El cuerpo que surge de este modo de experimentar y concebir el mundo es un cuerpo eviscerado, una cáscara mensurable, un arquetipo de valores normales, un conjunto de aparatos. Un cuerpo separado de la psiquis, de la emocionalidad, y del conocimiento. Un cuerpo abstracto y desvitalizado con pretensiones de objetividad en tanto conocimiento científico. Ni la corporeidad -que incluye tanto su peculiaridad perceptiva como emocional y su forma de acción en el

mundo-, ni la subjetividad, ni los vínculos que establece, influyen en ese conocimiento del mundo. El cuerpo desde esta perspectiva conceptual es aquello que puede ser medido.

“La existencia del hombre es corporal (...) el cuerpo es una construcción simbólica...” (Le Breton, 1995: 7). Esto implica sortear la norma que le impone el academicismo médico como objeto manipulado. En esta dirección el cuerpo aparece como el escenario de incertidumbres entre la naturaleza y la cultura. De ahí las diferentes representaciones que buscan darle sentido, tomando un carácter hasta insólito y contradictorio de una sociedad a otra de una institución a otra, de un sujeto a otro. El cuerpo es, no sólo lo que aparece sino lo que de él se dice, se explica, se siente, se hace y también su historia. Al decir de Bourdieu (2000: 54) *“La fuerza simbólica es una forma de poder que se ejerce sobre los cuerpos y como por arte de magia, al margen de cualquier coacción física;... Opera apoyándose en unas disposiciones registradas,... en lo más profundo de los cuerpos.”*

La cultura le pone palabras, le da códigos, le impone ritualizaciones envolviendo las prácticas, los modos de pensar y de sentir. Esto supone considerar las tendencias históricas a las que estuvieron sujetas las instituciones de Formación Docente en Educación Física. La institución es el contexto que regula las prácticas docentes y que impacta en la configuración de determinados tipos de saberes, sentires y haceres. Lo que el sujeto pone en juego en su físico y en sus movimientos tiene origen en un conjunto de sistemas simbólicos.

Más adelante, en esta Parte I, se reconocen diferentes ideas de cuerpo aparecidas en el discurso bibliográfico de la Formación Docente en Educación Física, muchas de ellas pertenecientes a pensadores de la Educación Física. Paulatinamente, en el plano del discurso teórico, la idea centrada en el cuerpo anatómico / biológico cartesiano fue desplazada, o mejor dicho, fue tensionándose con otras miradas vinculadas a la subjetividad y a la cultura del cuerpo vistas desde el campo de la Antropología y la Sociología. Muchas de ellas, se localizan entre la década del 60 y de

los 80, como un movimiento crítico con perspectiva social y cultural hasta la consideración subjetiva del propio cuerpo. Este movimiento de ideas, casi cercanas entre los pensadores, no solo por ser europeos, ha gestado un pensamiento con rupturas y tajos a las ideas dominantes del cuerpo en la Modernidad. También es cierto que las prácticas discursivas y no discursivas dominantes siguen localizadas en el horizonte iatrofísico/biológico, del que Vigarello (2005) hace valiosos aportes.

Este trabajo de tesis, hace foco en la *construcción social del cuerpo*. Se parte de la idea socio-antropológica del cuerpo como construcción social, cultural e histórica, aplicado espacialmente al campo de la Educación Física. Le Bretón, considera que la sociología del cuerpo aborda como campo de estudio *“la corporeidad humana como fenómeno social y cultural, materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios”* (2002: 7). La problemática del cuerpo ingresa con una fuerte preocupación en las ciencias sociales desde Mauss (1991) -primera mitad del S XX- a Foucault (1987/1989/1992), Bourdieu (2000/2006/2007), Turner (1989) entre otros - fines de los años sesenta-, luego Le Breton (1995/2002/2007) y Vigarello (2005), continúan estudios sociales y culturales más específicos de la corporeidad.

La Modernidad instala en el cuerpo una falsa evidencia natural. Homologa el cuerpo al físico des responsabilizando al sujeto, a la sociedad, a la educación y a las decisiones políticas sobre él. Esto es dicho desde la perspectiva del cuerpo en tanto efecto de una elaboración social y cultural de sí, efecto del lenguaje y de la alteridad. Coincidiendo con Le Bretón (Ibídem: 31) *“Hay tantas representaciones (...) como sociedades haya... Incluso en nuestras sociedades, ninguna representación del cuerpo es, finalmente, unánime, ni siquiera el modelo anatomofisiológico”*. Éste a su vez, barnizado de realidad objetiva, desconociendo su carácter construido. El mismo autor, plantea que el *“significante ‘cuerpo’ es una ficción... El cuerpo no existe en el estado natural, siempre está inserto en la trama del sentido,...”* (Ibídem: 33)

Este concepto viene a contrapunto de aquellas perspectivas de la Modernidad, sesgada por el determinismo biológico/racial. Al respecto, en la Introducción a la obra de Mauss, Lévi-Strauss sostiene que frente a las concepciones racistas que ven al

hombre un producto de su cuerpo “*se mostrará por el contrario que es el hombre quien siempre y en todo lugar ha sabido hacer de su cuerpo un producto de sus técnicas y de sus actuaciones.*” (Mauss, 1991: 17)

Cualquier sociología contemporánea del cuerpo nos coloca ante una discusión en torno al control social, lo que lleva a considerar el control de los cuerpos en su sentido general, y desde la perspectiva de género y de la Educación Física, en particular. Otros temas a los que remite la sociología contemporánea del cuerpo van asociados a la idea de cuerpo como construcción histórica mediatizada por el lenguaje; el cuerpo encarna nuestra identidad social; el cuerpo es experiencia inmediata, omnipresente, realidad subjetiva singular y múltiple, realidad concreta, ilusoria y elusiva.

En esta Parte I se abordarán los siguientes temas: Habitus y hexis corporal. Control social de los cuerpos, bajo el argumento de la salud, la higiene y la moral. Cuerpos e identidades: inscripciones corporales de la institución. Rituales. Usos y técnicas corporales. Cuerpo propio /corporeidad. Discursos “bibliográficos” sobre el cuerpo en la formación docente de Educación Física.

1. HABITUS Y HEXIS CORPORAL

Las condiciones de existencia producen *habitus*, al decir de Bourdieu,

“sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructurantes predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.” (2007: 86)

El concepto de *habitus* se inscribe como categoría de análisis para reconocer, distinguir y poner en evidencia aquellas disposiciones vinculadas al cuerpo que aparecen como necesarias, incluso naturales por haber sido aprehendidas. Producto de la historia, origina prácticas individuales y colectivas registradas como esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, garantizando su permanencia a través del tiempo.

El *habitus* es productor de sentido común que, solapado de ‘objetividad’, asegura su continuidad por el consenso sobre el sentido de las prácticas. Este consenso genera ‘homogeneidad’ de los *habitus* de grupo o de clase. Bourdieu distingue *habitus* de clase (o de grupo) y *habitus* individual, el primero, como sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas, esquemas conocidos de percepción, de concepción y de acción, que fundan la concertación objetiva de las prácticas y de las representaciones de modo impersonal e intercambiables. No obstante existe la diversidad en la homogeneidad en tanto *habitus* singulares-individuales; disposiciones que operan como variantes a las estructuras de los otros por la singularidad de las trayectorias sociales. Una *desviación* lo es respecto al estilo propio de una época o de una clase. De igual modo, Bourdieu asevera que “*lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada.*” (2005: 186)

Interesan especialmente los habitus por su inscripción en el cuerpo, lo social hecho cuerpo. *“El habitus no es otra cosa que esa ley inmanente, lex insita inscrita en el cuerpo por las historias idénticas, que es la condición no sólo de la concertación de las prácticas sino también de las prácticas de concertación”*. (Bourdieu, 2007: 96)

El habitus tiende a ser constante y resistirse al cambio. Pero, a pesar de ser perdurable no es eterno. Aparece disfrazado de destino, pero no lo es, por ser un sistema abierto de disposiciones sujeto a experiencias como el autoanálisis y la reflexión que permiten alterar nuestra percepción de la situación y por lo tanto nuestra reacción a ella. Los determinismos sólo operan plenamente por medio de la ayuda de la inconsciencia, con la complicidad del inconsciente, que en este contexto no es más que el olvido de la historia que la misma historia produce.

Operan como organizadores de sentido en el accionar, pensar y sentir de los hombres y mujeres. Se instalan a modo de creencias, cristalizan, e instituyen en forma colectiva una manera de hacer y sentir los hechos como naturales, y no como construcciones sociales. Esto hace que sean tan difíciles de modificar. La naturalización de las producciones culturales implica que se conciban como naturales (propios de la naturaleza humana) hechos que en realidad son culturales. Lo natural alude a aquello que es inevitable e inmodificable porque es "algo natural" (dado, necesario). En cambio, es cultural todo aquello que construimos socialmente y, si lo construimos, es posible que construyamos también algo diferente; por lo tanto lo cultural es contingente y modificable. Para transformar alguna de estas creencias o mitos que nos gobiernan es necesario en primer lugar "desnaturalizarlas", es decir desocultar su carácter cultural construido. Para que una práctica social cambie, es necesario modificar las creencias que la sostienen y le dan sentido. No hay cambio si no hay previamente simbolización en el imaginario social que conlleva un proceso reflexivo.

La `naturalización´ es uno de los grandes obstáculos para el cambio porque legitima formas de actuar y pensar creando consensos. Como se dijo, estas formas de pensar determinan ciertas formas de actuar. Son eficaces, se enuncian y aparecen

como ritos en forma repetitiva y con insistencia. Operan de modo silente en el inconsciente colectivo instalándose socialmente con un fuerte efecto simbólico, acrítico y ahistórico. La presencia del habitus es una necesidad en una sociedad, o en este caso en nuestra comunidad disciplinar de la Educación Física, para conservar determinadas prácticas sustentadas en argumentaciones débiles. Para desmitificarlo es necesario darle presencia, reconocerlo como tal, interrogarlo colocando en duda sus certezas. Se convierte en una pedagogía silenciosa que se instila en el cuerpo, es decir, en el sujeto en su identidad subjetiva.

Pensando en particular la problemática del género en el campo de la Educación Física, podemos observar que desde sus orígenes la clase de Educación Física se organizó por oposición de sexos: varones – mujeres. Estas prácticas se fueron cristalizando como tales, conjuntamente con los argumentos que las justifican. Con aires de doxa, las respuestas circulan en las instituciones educativas como razones “obvias”, escogiendo consecuencias por causas: “por algo será...”; “...y sí, es lógico. Tienen que estar separados porque tienen capacidades diferentes. Los varones son más fuertes, resistentes, veloces, más aptos en las habilidades motrices. Las mujeres en cambio tiene más flexibilidad y son menos hábiles.”

El habitus obstaculiza la responsabilidad de mirarlo como consecuencia de un largo proceso histórico que lo marcó. Es producto de la historia, origina prácticas, individuales y colectivas de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el habitus el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas. Bourdieu y Wacquant (2005) complejizan esta idea con la afirmación de que ciertas estructuras sociales subjetivas son organizadas desde muy temprana edad y reafirmadas, en sus orientaciones, por la pedagogía escolar. Aún así, pese a esta fuerte determinación que historiza los modos de existencia en los que los sujetos han estado involucrados, el habitus permite desplegar, en los márgenes de la subjetividad, espacios estratégicos que, respecto al género y al cuerpo hacen posible su transformación.

Desde un orden puramente simbólico, los habitus, operan con la misma eficacia atribuible a las reglamentaciones de orden jurídico, presentes en diferentes

instituciones y sociedades, al justificar y consagrar el orden establecido. Para ilustrar se puede retomar el ejemplo anterior vinculado a la perspectiva de cuerpo generizado en la clase de Educación Física en el contexto de Argentina, esto es, la clase dividida por sexo (femenino y masculino). Realidad extendida especialmente en el nivel medio hasta hoy y hasta 1996 en la formación docente en el IPEF, resultando paradigmática en la medida que autojustifica su naturalización al punto de considerarla una dimensión inevitable. El mundo del lenguaje acompaña este proceso imponiendo la división androcéntrica del mundo, en apariencia neutra, por su misma condición hegemónica.

Estas reflexiones acerca del habitus habilitan pensar en el concepto de *hexis corporal*, como interiorización del campo social, expresada en diferentes formas de pensar y de sentir que se transmiten por el cuerpo. Bourdieu ejemplifica la hexis corporal en la identidad sexual; las disposiciones sexuales se desarrollan a través de la división del trabajo entre los sexos y de la división del trabajo sexual en su totalidad. Al primero le corresponden todas las tareas que realiza la mujer en el espacio social, entre las que se encuentran principalmente, el trabajo doméstico y la lectura de novelas; al hombre se le asignan tareas bruscas o toscas, así como tareas de supuesta superioridad intelectual.

“La hexis corporal es la mitología política realizada, incorporada, vuelta disposición permanente, manera perdurable de estar, de hablar, de caminar, y, por ende, de sentir y de pensar. La oposición entre lo masculino y lo femenino se realiza en la manera de estar, de llevar el cuerpo.”
(Bourdieu, 2007: 113)

La hexis corporal se convierte en creencia práctica, en un estado del cuerpo, una creencia en actos, producto de aprendizajes primarios que tratan al cuerpo como un autómatas sin que se piense en ello, llevando consigo valores y pensamiento simbólicos cargados de doxa y de disposiciones permanentes. Al decir de Bourdieu (Ibídem: 111) esta creencia en acto, configura el sentido práctico, vale decir *“necesidad social vuelta naturaleza, convertida en esquemas motrices y automatismos corporales, (...) habitadas por el sentido común (...) tienen más sentido del que ellos saben.”*

Parafraseando sus idea, el cuerpo está lleno de imperativos adormecidos, valores hechos cuerpo por la transustanciación que opera a través de la clandestina persuasión de una pedagogía implícita (currículum oculto), a través de mandatos insignificantes como “estate derecho”. Maneras corporales y verbales de la arbitrariedad cultural que, por naturalizarse, operan fuera de la conciencia y de la explicitación.

Lo arbitrario naturalizado obtiene su eficacia simbólica en su traducción práctica en gestos, movimientos y usos del cuerpo alcanzando niveles de generalización y calificación social, ligadas a una posición en el espacio social a través de la relación con el propio cuerpo. El cuerpo resulta mezclado con todos los conocimientos que él reproduce y difícilmente tienen la objetivación respecto al cuerpo que ese conocimiento asegura.

“Lo que ha aprendido con el cuerpo no es algo que uno tiene, como un saber que se puede sostener ante sí, sino algo que uno es..., el saber heredado no puede sobrevivir de otro modo que en el estado incorporado. Nunca separado del cuerpo que es su portador...” (Ibídem: 118)

La mimesis práctica asegura los procesos de reproducción e implican una relación de identificación, se opone al saber y al recuerdo; a la conciencia y a la reflexión. Al respecto Bourdieu sostiene que no imitamos modelos sino las acciones de los otros. *“La hexis corporal le habla de manera directa a la motricidad, como esquema postural que es al mismo tiempo singular y sistemático (...) con una multitud de significaciones y valores sociales...” (Ibídem: 119)* Este modus operandi ha sido y sigue siendo hegemónico como proceso metodológico de enseñanza procurando imitación y reproducción de acciones, inhibiendo procesos reflexivos del propio cuerpo.

Este modo se constituye en una práctica que gesta ritos, que a su vez apuntan a domesticar, a crea habitus. Estos parecieran fabricar coherencia y necesidad a partir del accidente y de la contingencia. Podríamos decir, como si consiguiera unificar los efectos de la necesidad social soportada desde la infancia, a través de las condiciones materiales de existencia, las experiencias relacionales y la práctica de acciones, y los

efectos de necesidad biológica; o también, como si produjese una lectura biológica de las propiedades sociales.

Esta hexis está relacionada con la idea de Foucault acerca de que las instituciones de poder penetran en el control de los cuerpos, hasta en las mínimas formas de conducta. Ideas que serán ampliadas en el siguiente título.

2. CONTROL SOCIAL DE LOS CUERPOS, BAJO EL ARGUMENTO DE LA HIGIENE Y LA MORAL

“Es necesario que para obedecer al alma sea vigoroso el cuerpo; un buen sirviente ha de ser robusto. Bien sé que la intemperancia excita las pasiones y al fin extenua el cuerpo; muchas veces las mortificaciones y los ayunos producen el mismo efecto por una razón contraria. Cuanto más débil es el cuerpo, más ordena; cuanto más fuerte, más obedece. En cuerpos afeminados moran todas las pasiones sensuales; y tanto más se irritan aquellos, cuanto menos pueden satisfacerlas.

Un cuerpo débil debilita el alma. De aquí proviene el imperio de la medicina, arte más perjudicial a los hombres que todas las dolencias que pretende sanar.” (Rousseau, 2007)

Turner (1989: 26), considera cuatro tareas que enfrenta toda sociedad: *“la reproducción de las poblaciones en el tiempo, la regulación de los cuerpos en el espacio, el refrenamiento del cuerpo ‘interior’ por vía de las disciplinas, y la representación del cuerpo ‘exterior’ en el espacio social.”* Estas cuatro tareas se hallan históricamente condicionadas, repercutiendo sobre el control de los cuerpos en su sentido general, y en particular desde una perspectiva de género.

Historizando la idea del *control social de los cuerpos*, podría partirse de considerar el movimiento ascético en la religión, en este caso interesa el *cristianismo* por su hegemonía en Argentina luego de la colonización española (S. XV). El cristianismo operó desde el ayuno, el celibato, el vegetarianismo y la negación del deseo y de las cosas terrenales. Desde esta perspectiva, tanto el comer como la sexualidad son actividades groseras del cuerpo. Los deseos fueron regulados por la racionalización de los mismos a través del celibato, monogamia, castración y monasticismo; también por las rutinas de la dieta, ayuno y el ejercicio.

En la *modernidad racionalista* el control de los cuerpos estuvo sometido al manejo científico, el control burocrático y a la disciplina. En el capitalismo se promovió y promueve una ética del consumo, el deseo es rechazado en su comienzo por la acumulación, posteriormente se organiza alrededor de elecciones hedonistas calculadoras, la publicidad, la estimulación de las necesidades y el consumo de lujo. *“El*

capitalismo más reciente no tanto suprime el deseo como lo expresa, lo produce y dirige hacia una carencia cada vez mayor de satisfacción.” (Ibídem: 44)

Siguiendo con Turner (Ibídem: 53), el *“control hegemónico del capitalismo sobre los deseos y las necesidades se manifiesta en la situación de que el capitalismo puede sobrevivir y tolerar la desviación individual y el pluralismo social; la tolerancia del capitalismo es opresiva...”*, garantizando la mercantilización de las fantasías y de los placeres. La relación entre necesidad y consumo es más compleja que los argumentos de la hegemonía. La “necesidad” pasa a ser “normal” y lo normal intercambiable con lo “natural”, esta perspectiva opera sobre la idea de cuerpo y de género, que, más allá de las diferencias biológicas, se encuentran intervenidas y clasificadas socialmente. El capitalismo contemporáneo, en definitiva, requiere de la seguridad de producción; del consumo y de la legitimación del deseo. El nuevo ascetismo provoca deseo subordinado a la razón del cuerpo como triunfo del capitalismo. Además, *“las instituciones y los valores seculares del capitalismo industrial –el cálculo, la eficiencia, el trabajo constante, la administración burocrática, la racionalización y la vocación– tuvieron su origen en la Reforma protestante”*. (Ibídem: 262-263)

Por otra parte Turner (Ibídem) ha dado cuenta de las sociedades modernas respecto a la relación salud-moral. Aquí la medicina ocupa un marco moral que otrora lo ejercía la religión. La medicina en tanto “ciencia neutral de la enfermedad” suministra criterios de normalidad proporcionando un marco moral especializado a lo que se suma la ley como disciplina. El Estado, a través de la ley familiar y la medicina preventiva regula los cuerpos. El cuerpo individual tenía una estrecha relación con el gobierno del cuerpo social, en ambos caso se requería disciplina, orden y moralidad. La enfermedad pudo perder su status teológico para pasar a ser “natural” en el entorno biológico, y acrecentando su status moral y social.

Foucault, incluye de algún modo esta temática en su frase *“el cuerpo como objeto y blanco de poder”* (1989: 140). Hace visible al cuerpo que se educa, se manipula, se le da forma, se vuelve hábil, obedece. Observable en los escritos de

Descartes, médicos y filósofos planteado en dos registros “anátomo–metafísico” y “técnico político”. Escritos contruidos a partir de un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios y procedimientos empíricos y reflexivos para controlar y corregir el cuerpo. *“Dos registros (...) de sumisión y de utilización, (...) de funcionamiento y de explicación: cuerpo útil, cuerpo inteligible... Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado.”* (Ibídem) Docilidad - utilidad es factible por el proceso disciplinario, y las disciplinas, al decir de Foucault, es una *“anatomía política del detalle”* (p 145) como ocurre en la pedagogía escolar o militar, en procura de “rapidez y eficacia”. Supuesta virtud de la educación de entonces.

Compatible a estas ideas son las señaladas por Vigarello (2005) al referir a la rectitud del cuerpo y sus posturas, éstas se imponen vía a la imitación, en el campo de lo no dicho, de lo irreflexivo. Desde fines del S XVII con el corsé preventivo, imponiendo belleza y rectitud; pasando luego por la gimnasia del S XIX para el fortalecimiento muscular.

Se transmite en el imaginario, universalizando y naturalizando, aquellas tácticas que han tratado de corregir morfologías. Podríamos decir, diferentes modelos de gobernar el funcionamiento del cuerpo. Dispositivos que van desde un modelo pasivo al enérgico, susceptible de acrecentar rendimientos y productividades en las pedagogías del S XIX. Una estética cuyos rasgos culturales se ofrecían terapéuticamente para recuperar la naturaleza. Se consideraban hermosos efectos a la vista, aquellos cuyos pechos lucían prominentes, hombros planos hacia atrás y alejado de las orejas, el vientre debía estar elevado - en el caso de las mujeres.

Fotos ilustrativas para observar lo postural al inicio de la clase:



Foto N° 1: Formación inicio de la clase de Gimnasia masculina. Década 1950.
Fuente: archivo histórico del IPEF.



Foto N° 2: Formación en la clase de esgrima femenina. Década 1950.
Fuente: archivo histórico del IPEF.

Es especialmente interesante para el abordaje y análisis de este trabajo, recuperar las ideas del control social de los cuerpos coincidentes con el *régimen médico* de la vida saludable, para producir un código moral que fuese compatible con el interés capitalista en una fuerza de trabajo disciplinada. Esta idea cobra especial interés y ha sido fundante en la formación docente de Educación Física, porque legitima su aparición. “Ser saludable” se convirtió en el legado para dominar el mundo y ejercer el autocontrol. Este modelo médico, en las sociedades occidentales, tiene un marcado dominio heredado de la cultura científica.

La Educación Física puede traducirse como síntesis de una pedagogía higiénica integrada a varios dispositivos que van controlando y concerniendo al cuerpo, al sujeto moralizado, disciplinado, productivo, ágil y sano. Esto, ubica al cuerpo en un lugar jerárquico de status por corresponderse con los valores de su tiempo. Se sostiene en la creencia de las ciencias, el cuerpo como lugar visible y como símbolo de bienestar y progreso en la civilización y, consecuentemente, con el mercado. Podríamos decir que la mirada médica, se articuló con lo pedagógico y lo militar justificando eugenesia e higiene en el campo de la Educación Física.

A modo ilustrativo vale parafrasear a Rodríguez (2008) reconociendo características de fines del S XIX donde el conocimiento legitimado del cuerpo proviene del saber médico; las políticas educativas incluyen a las masas (hijos de clases populares); la imagen del cuerpo fuerte y sano proviene de la eugenesia y de la estética anglosajona y alemana (cuerpo fuerte – imagen de progreso, cuerpo débil – imagen de un cuerpo contrariado en su desarrollo). Se advierte una fuerte apuesta biológica, cuya apuesta ideológica es “la degeneración o la corrección”, de la ejercitación a la repetición. El trabajo sobre lo físico y lo intelectual no es suficiente, hace falta una ortopedia de la conducta.

Lo normativo se convierte en la gran misión del docente, sus códigos morales son códigos de clase. El autor recupera a Foucault para este análisis, sobre una de las preocupaciones centrales de la burguesía: “darse un cuerpo” sobre los valores de las

clases dominantes. Esta preocupación se constituye en una política sobre el cuerpo en base a la disciplina, la vigilancia, el cuidado personal y el bienestar individual.

En dicho siglo, los ejercicios físicos en la educación escolar de masas parecen asegurar homogeneidad social y vida saludable, bajo los preceptos médicos higiénicos y hasta normativos que los regulan. Se advierte que la Educación Física escolar refleja al sistema educativo en tanto educación de masas, de orientación médica-higiénica de la salud; con ideario moralista – eugenésico – militar. Las prácticas corporales hegemónicas reconocen a la gimnasia como matriz y, poco a poco, en especial en el S. XX, a los deportes, permitiendo su tránsito desde los espacios íntimos a los espacios colectivos (parques públicos, clubes, entre otros.) y acentuándose los “beneficios” para la salud.

En palabras de Soares (2008: 46)

“la Educación Física del período es parte constitutiva del pensamiento educativo y del pensamiento médico. Protagonizando un cuerpo saludable, limpio y disciplinado, así como una sociedad aséptica, limpia, ordenada y moralizada, podría ser receta y remedio para la cura de innumerables males que afligían...”

El cuerpo aparece como lugar visible donde se plasman las políticas y los proceso de civilización y urbanidad.

Completando la idea con García (2008: 102)

“la actitud disciplinada del cuerpo depende en buena parte de una retórica corporal de la obediencia, que quiere corregir postura y comportamiento e incidir directamente sobre una acción de su cuerpo: el movimiento..., se comunica una relación estética en la que la sensibilidad que se quiere imprimir es la de la sujeción estricta.”

Estas características dejaron una impronta en la formación docente de Educación Física en Argentina a comienzo del siglo XX vinculadas a la Gimnasia; a la formación militar y a la medicina (en la Parte II se profundiza en el tema), mientras que a fines del siglo XX y en lo que va del XXI la formación docente está más orientada a las

Ciencias Sociales. Desde comienzos del S XX era característico una segunda titulación de los docentes de Educación Física, Gimnastas; o Médicos; o Militares; mientras que en estas dos últimas décadas lo es con Ciencias de la Educación, en algunos casos Fisioterapeutas. Esto abre diferentes perspectivas en el Campo de Conocimiento y en particular, la mirada sobre el cuerpo.

Continuando con la perspectiva del control social de los cuerpos en el campo de la Educación Física, podemos señalar que ha pasado de la pedagogía de la postura y la seguridad vinculada a la rectitud corporal, al sacrificio fortalecido por enfrentarse a dificultades y a diversas pruebas corporales. *Corrección postural a través de trabajos de sacrificios y privaciones*. Una búsqueda de firmeza y eficacia muscular. Vigarello (2005: 52) ilustra diciendo “*la constricción del corsé es reemplazada por la constricción muscular y su explotación en una técnica disciplinaria*”. El porte se convierte en un excelente proceso para controlar y dominar a la infancia. Las posturas de rectitud se imponen al límite que prescinden del lenguaje. Morfologías, vestimentas, modas, actitudes posturales se van imponiendo e imitando en cada época, alejadas del lenguaje y de su posibilidad de simbolización.

3. CUERPOS E IDENTIDADES: INSCRIPCIONES CORPORALES DE LA INSTITUCIÓN. RITUALES

Identidad/identidades, concepto controvertido considerando su polisemia, no obstante, el cuerpo permite leer la complejidad de referencias identitarias. Tal es la referencia que, la "Identidad" de aquellos cuerpos no identificables, desmoronados, confusos, entremezclados, suelen restaurarse como cuerpos a través de sus células con su ADN. *Identidad genética*, a partir del alfabeto bioquímico, para reconstruir células bajo el significante cuerpo - sujeto. Otras identidades en este orden es la huella dactilar, que se descifra para entender que ese organismo le corresponde a un sujeto que se expresa en un cuerpo con un nombre, es decir, simbólicamente.

La *identidad burocrática*, es la que se expresa a través de un número de documento, un nombre, una foto del rostro, las huellas dactilares, el grupo sanguíneo, un lugar de nacimiento y un domicilio.

Pero, otra identidad que adjetiva quienes somos en sus múltiples y singulares aspectos, es lo nombrado por Pera como "*identidad personal*" (2006: 32). Pone de relieve similitudes y diferencias con los demás, la biografía propia como construcción histórica hecha cuerpo a través del lenguaje, la vida social, la cultura, los gustos, la alteridad y las contingencias. La identidad personal queda incluida en una oferta de identidades colectivas según género, etnia, lengua, religión, ideología, generación, clase social, profesión, "tribu", nación, procedencia y otras. El autor (Ibíd.: 34), recupera palabras de Giddens: "*la identidad de una persona (...) se encuentra (...) en la capacidad de mantener en marcha una narrativa propia.*"

Al decir de Archuf (2005: 24) la identidad no responde a cualidades predeterminadas (raza, color, sexo, etc.) sino a una construcción permanente, nunca acabada abierta a la temporalidad y a la contingencia. Para la autora, la identidad no responde a las preguntas sobre cómo somos o de dónde venimos. Sino cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia y la cultura en el proceso de devenir más que de

ser. La identidad deviene a partir de *“cómo nos representamos o podríamos representarnos. No hay entonces identidad por fuera de la representación, es decir, de la narrativización – necesariamente ficcional- del sí mismo, individual o colectivo.”*

Se podría advertir que la identidad se conforma en la interacción con el mundo social, la subjetividad y el universo simbólico. Esto conlleva un proceso de acción del sujeto sobre sí y un proceso de identificación con el mundo que le rodea. Desde esta perspectiva, y como paliativo a la complejidad social y cambiante a la que asistimos, el uso de rituales constituye una estrategia que reduce la angustia a las incertidumbres de esta sociedad compleja. Bourdieu (2008) señala, el rito en tanto ritual de institución, instituye aquello que designa, convirtiéndose en un acto de magia social. Esta institución de lo instituido se da gracias al establecimiento de un marco a través del cual, en el cual y por el cual se construye una realidad. Diversos rituales van configurando lo que daríamos en llamar “identidad corporal”. Ésta remite al uso/s del cuerpo.

Diversos usos del cuerpo fueron asumiendo históricamente las instituciones de Formación Docente de Educación Física en Argentina. Podríamos citar un ejemplo de ritual que acompañó a estudiantes de la formación docente de Educación Física desde su comienzo hasta iniciado el S XXI en el IPEF, “el bautismo”. Acto por el cual los alumnos de primer año debían pasar para ser reconocidos como integrantes y pertenecientes a la institución, tanto por sus pares como por los docentes del campo disciplinar. Se presenta como *rito de iniciación*, un proceso a través del cual se pone en juego el sacrificio, el esfuerzo, el dolor, el control y la disciplina que los otros hacen de un cuerpo ajeno, desde donde se instituirán las fuerzas de las representaciones individuales y grupales, que dejan una marca ineludible en el propio proceso de formación docente.

Otros rituales que impactan sobre el cuerpo son el examen de ingreso, la organización en “tribus” y los certámenes, las formaciones, las clases por sexo, el izamiento a la bandera, el uniforme como dispositivo identitario, entre otros. Cabe

aclarar que en la actualidad en el IPEF, a excepción del examen de ingreso (aunque con otras características), el resto de los rituales se han abandonado entre la década del 80 y a comienzos del año 2000.

Ritos y usos corporales al conjugarse producen cierto modo de borramiento. Lo conocido se ritualiza a tal punto que alcanza el estatus de “natural”. Determinados ajustes corporales, normas, disciplinas, usos “convenientes” del cuerpo, borran ritualmente la presencia del cuerpo. Operando como modos “sobrentendidos” de comportarse cotidianamente de acuerdo a la edad, la posición social, el género, el contexto, el oficio o profesión, el espacio, etc. Aunque, como señala Le Bretón (1995: 128) “...el borramiento del cuerpo no funciona como candado...” muchas veces determinados rituales, fiestas, vestimentas deportivas, juegos, ceremonias, bailes, provocan cierta “autorización” o “licencia” para algunos comportamientos corporales.

Las condiciones comunes y regulares de la vida social/institucional contienen a los sujetos a la vez que estigmatiza su condición. Genera aparente homogeneidad en el intercambio social, por lo cual el cuerpo queda diluido en ese ritual, pasando desapercibido. Lo desconocido, lo infrecuente, es difícil de ritualizar.

Cuerpos e identidades, nos remite a temas de interés en el pensamiento contemporáneo tanto en lo conceptual como en el análisis de lo singular. Esto conlleva distinguir entre identidad sustancial o formal e identidad narrativa. Esta última nos interesa por cuanto va reconociendo transformaciones, cambios, interacciones, polisemia, divergencias y polifonía. Cuerpos e identidades en plural, cuyo marco es la diversidad y lo múltiple, reconfigurándose con los avatares epocales y espaciales. Podríamos reconocer la paradoja de la multiplicidad entramada en habitus, enfatizando su cualidad simbólica, relacional e intersubjetiva/social. Es por ello que el proceso metodológico abordado bucea las biografías narradas por los docentes en la trama histórica tiempo/espacio personal y de formación docente en Educación Física.

Se asiste a un contexto cambiante, de incertidumbres y crisis, pobladas de hegemonías y de consumos respecto al cuerpo, con impacto en la construcción

subjetiva e identitaria de los cuerpos/sujetos. Por ello las narrativas entrañan una lucha simbólica en su construcción subjetiva y social del cuerpo.

4. USOS Y TÉCNICAS CORPORALES

Mauss, allá por 1934 desde el campo de la Antropología instala la noción de *técnicas corporales* como *“la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional.”* (Mauss, 1991: 337). Formas de actuar tradicionales, bajo la forma de gestos codificados que se ponen en acto en pos de su eficacia práctica y simbólica. La técnica en tanto *acto “es necesario que sea tradicional y sea eficaz... El cuerpo es..., el objeto y medio técnico más normal del hombre”* (Ibídem: 342). Cuyos principios de clasificación varían según los sexos; la edad; el rendimiento; la transmisión de sus formas. Las técnicas se aprenden e incluyen a todas las culturas, sociedades y en particular, coloca un valor heurístico al campo de la Educación Física y del cuerpo. Los usos, las prácticas y las representaciones del cuerpo delimitan la pertenencia social, identificando y distinguiendo a los iguales y a "los otros".

Estas técnicas corporales son un medio importante para la socialización de los individuos en la cultura: de hecho, el cuerpo es el medio por el que un individuo llega a conocer una cultura y a vivir en ella. El modo en que los hombres y las mujeres llegan a usar sus cuerpos es diferente, puesto que las técnicas corporales tienen género. Hombres y mujeres aprenden a caminar, a hablar, a correr, a luchar de forma diferente.

Le Breton (2002: 42) recupera ideas de Mauss sobre las técnicas corporales como *“acto tradicional eficaz”*, clasificando según el sexo; la edad; el rendimiento; formas de transmisión. En particular al referir a la edad distingue técnicas del sueño, del descanso, de la actividad, de los cuidados del cuerpo, de consumo, reproductivas y de cuidados, de las técnicas motrices codificadas y de mayor nivel de rendimiento por su eficacia y habilidad. Cada una de estas categorías va teniendo un impacto en los modos de vivir el cuerpo y al cuerpo en relación.

Esta clasificación y la definición misma de técnica del cuerpo reposan en el postulado de que todas las actitudes y actos corporales son utilitarios e instrumentales y el cuerpo es el instrumento de esa eficacia. Pero precisamente consideraciones anteriores nos mostraron que el cuerpo nunca adquiere en la experiencia esa autonomía, esa distancia, ni esa funcionalidad instrumental. Y nuestro yo nunca tiene ese dominio, esa trascendencia, ni esa finalidad utilitaria. En efecto, nuestras vivencias forman una unidad más compleja, más cambiante, más ambigua, del cuerpo sólo emerge y se abstrae con la ayuda de la palabra o del lenguaje que lo significa.

5. CUERPO PROPIO /CORPOREIDAD /MIRADA

Al salir del mundo positivista, las cosas dejan de ser objetos puros del mundo (físico o lógico) para pasar a ser objetos de la experiencia, pero no de una experiencia lógica abstracta, sino de una experiencia humana, de interacción contextualizada, atravesada por nuestra peculiar corporeidad, nuestro lenguaje, nuestra cultura, nuestra emoción.

Esto no niega al cuerpo biológico; solo pone de manifiesto, que el cuerpo no precisa y no debe ser solo eso. Negarse a reconocer las expresiones de este cuerpo propio que desea, puede ponernos delante de incompreensión, de extrañeza, cuando, por un motivo u otro, el cuerpo rechaza ser apenas un objeto del cual se espera eficiencia, producción y salud. La enfermedad, el fracaso, el dolor y el sufrimiento nos revelan otra dimensión del cuerpo, nos recuerdan que más allá de que tengamos un cuerpo, somos un cuerpo.

Es evidente la dificultad que tenemos para conseguir transformar/traspasar las oposiciones clásicas y binarias, cuerpo/mente, emocional/racional, biológico/psicológico, naturaleza/cultura. Presos de estas oposiciones nos vemos obligados a elegir entre uno de los polos. Nuevos sistemas de oposición también nos obliga a posicionamientos reduccionistas: a favor o contra; a adjetivaciones moralistas de “bien” o “mal”. La experiencia del propio cuerpo, si es escuchada, puede mostrarnos que estas oposiciones no son más que construcciones pasibles de ser reconstruidas. En este sentido no es necesaria una oposición radical entre cuerpo vivido - que desea y cuerpo construido. Vivimos en la tensión entre estas posibilidades aparentes antinómicas, y posiblemente, no se trata de eliminar una de las posibilidades ni de buscar una síntesis apresurada.

La idea de pensar al cuerpo, no partiría de oponerlo a otros elementos constitutivos del sujeto sino, por el contrario, detectar sus desencuentros, sus particularidades. Es pensarlo desde un lugar ya no dialéctico, sino desde la complejidad

de sus múltiples dimensiones y significados. *“El significante cuerpo es una ficción (...) culturalmente operante... El cuerpo no existe en estado natural, siempre está inserto en una trama del sentido”* (Le Breton, 2002: 33). Esto se complementa con aquello que Ricoeur (1996: 354) enuncia, *“el carácter enigmático del fenómeno del propio cuerpo”*. Las personas somos cuerpo, en la medida que cada una es para sí su propio cuerpo. Esto acarrea un problema de identidad personal, el sí mismo que se construye con el sello de las acciones y la alteridad. La doble pertenencia del cuerpo propio al reino de las cosas y al del sí.

La problemática del propio cuerpo, nos acerca a la mirada. Interesa “mirar” la mirada porque en EF, es donde nuestro cuerpo se ex-pone a la mirada del otro dejando “ver” la intimidad de las realizaciones motrices, coordinaciones, errores, trabas, él puede/él no, lo “gordo”/ lo “flaco”. Como casi inevitable la mirada que enjuicia, que margina o posibilita, que castiga, que domina o que anima.

“La vida social urbana induce a un crecimiento excesivo de la mirada y a una suspensión o a un uso residual de los otros sentidos, cuyo uso pleno el hombre sólo encuentra en los límites del hogar” (Le Breton, 1995: 102). Los marcos geográfico, económico, político, social y cultural influyen en las orientaciones sensoriales. Las estructuras urbanas favorecen la mirada (alienante), basta ver la arquitectura; las vidrieras; la circulación de peatones y vehículos (cantidad y velocidad); la proliferación de cámaras de videos en los negocios, en las estaciones de transportes urbano, en las fábricas (desde la vigilancia). Respecto a esto último, y desde la mirada de Foucault, la “visibilidad” es cualquier forma de la sensibilidad, cualquier dispositivo de percepción. Así en *Vigilar y castigar* entiende que la prisión, la fábrica, el hospital y la escuela son máquinas de ver (vigilar) a las personas que capturan.

Cabe agregar, en la mirada doméstica, la proliferación del televisor y la computadora. Beaudrillard (1991: 62), sobre esto último reconoce que vivimos el espejo de

“la pantalla, la interfaz y el redoblamiento, la contigüidad y la red. Todas nuestras máquinas son pantallas, y la interactividad de los hombres se ha vuelto la de las pantallas. Nada de lo que se inscribe en las pantallas está hecho para ser descifrado en profundidad sino para ser explorado instantáneamente, en una abreacción inmediata al sentido, en un cortocircuito de los polos de la representación... Ha cambiado el paradigma de la sensibilidad. Esta tactilidad no tiene el sentido orgánico del tacto. Significa simplemente la contigüidad epidérmica del ojo y de la imagen, el fin de la distancia estética de la mirada. La tele-imágen está situada a una distancia muy especial infranqueable por el cuerpo. Es virtual”.

Ojear lo cotidiano nos refleja la tendencia a ocultar el juego del cuerpo en la percepción global del mundo que lo rodea o en las acciones que el sujeto realiza. El hombre habita corporalmente el espacio y el tiempo de la vida, pero la evidencia de la exposición eclipsa el dato. “Estamos ciegos de ver” dice Charly García⁶ en “Sobrevivientes”, o como señala Macedonio Fernández⁷ “el ojo lo ve todo, pero no puede verse”.

El cuerpo mirado. Mirar - reflexionar. Imagen. Los intercambios de la mirada son los más significativos en la modernidad, testimoniando signos emocionales como simpatía, antipatía, confianza, desconfianza, vigilancia. Dichos populares, en cierta forma, dan cuenta de esto “los ojos son la luz del alma”, “los ojos no mienten”, “me lo dijo con la mirada”, “me mató con la mirada”. El encuentro entre los sujetos comienza por la evaluación del rostro. La mirada se apodera de la cara del otro. La cara zona desnuda del sujeto, la más expuesta en toda situación y donde habita la vista. El rostro marca, singulariza a la persona. Así es que al quitarle la mirada al otro, le quito la posibilidad de descubrirme.

6 Cantautor del rock argentino. Autor de la canción “Los sobrevivientes” *Estamos ciegos de ver,/ cansados de tanto andar./ Estamos hartos de huir/ en la ciudad./ Nunca tendremos raíz,/ nunca tendremos hogar,/ y sin embargo ya ves: somos de acá./ Vibramos como las campanas,/ como iglesias que se acercan desde el sur,/ como vestidos negros que se quieren desvestir./ Yo siempre te he llevado / bajo mi bufanda azul, / por las calles como Cristo a la Cruz.*

7 (1874/1952) nació en Buenos Aires, escritor y abogado. Algunas de sus obras “No toda es vigilia la de los ojos abiertos”, “Papeles de Recienvenido”, “Una novela que comienza”, “Poemas”, “Museo de la novela de la Eterna”, “Cuadernos de todo y nada” y “Adriana Buenos Aires” son algunos de los títulos que componen la obra literaria de este escritor que se constituyó como un referente del modernismo y de la vanguardia en su época. Sus narraciones muestran escepticismo, paradojas y humor. Su obra ha sido revalorizada después de que Jorge Luis Borges reconociera en él su narrativa.

La axiología corporal se modifica privilegiando a los ojos como escenario erudito. Las evidencias (exposición de una cosa y de una determinada constitución del lugar de la mirada) o las cosas evidentes (cuando una cosa se im-pone a la mirada con tal claridad que la duda es imposible) parecerían absolutas, solo un loco o ciego no las vería. Se convierten en un poder hegemónico. Aunque lo que todo el mundo ve no siempre es visto así, esto hace que la mirada sea contingente a la historia y a las circunstancias.

El ver es una de las formas privilegiadas de metaforización del conocimiento. Reflexión, como dimensión óptica, según la cual el sujeto se determina y constituye lo que es visible del sujeto en sí mismo. *“La mente es un ojo que puede conocer/ver cosas...reflexión, (...) espejo que hace dar la vuelta a la luz”* (Larrosa, 1995: 293) constituyendo mecanismos de autoconocimiento, en los que uno se observa, se desdobra el yo que se mira y el yo que se ve. Esta identificación entre saber y ver se convierte en un mito. El saber médico que diagnostica por imágenes expone al cuerpo solo al saber anatómico, oculta al sujeto, a su historia personal, a su relación íntima con el deseo y la angustia, deja de lado la trama relacional para privilegiar lo visible y el mecanismo corporal.

Continuando por el lado de la imagen, al echar una ojeada a la publicidad, éstas revelan una cierta liberación de los cuerpos, ambigua y equívoca, atándolos a un modelo limpio, liso, neto, joven, seductor, esbelto, flaco como sano, deportivo. Lo llamativo es que este modelo-imagen, estereotipa la estética de la mirada y no coincide con el cuerpo cotidiano y posible para este lado del mundo aborígen, criollo y cosmopolita, marginando y frustrando, desencadenando así una vergüenza de *ser*. Propone una desvalorización a la gente de todos los días de la que formamos parte cada uno de nosotros, los campesinos y urbanos, los ancianos, los discapacitados, los gordos y los flacos, los enfermos graves (sida, cáncer, etc.), los “incongruentes”⁸. Esta

⁸ Incongruente: no conveniente, no coherente, no lógico.

mirada borra al otro diferente, impone prejuicios generando una violencia silenciosa. Un cuerpo desconcertante; un cuerpo incongruente es un cuerpo que intranquiliza la mirada. Ahí, la mirada mancha, la mirada avergüenza, se disimula mirar.

Bajo la mirada del otro me convierto en objeto. Esto da origen a una alienación, que puede ser vivida en el plano de la experiencia subjetiva-afectiva, como timidez, sintiendo mi cuerpo tal como lo ven los demás. Muchos son los otros en lo cotidiano y en la EF en particular. El otro docente, compañero/a. Aquí el propio cuerpo pierde la intimidad que le brinda el pupitre con su hoja y su lápiz. Aquí está parado, sentado, acostado o en movimiento ante otros que me refractan una imagen corporal proyectada desde las miradas, las palabras.

En EF, la mirada puede ser uno de los factores de borramiento del cuerpo del otro, convirtiéndolo en un objeto entre otros, pudiendo ser manipulado en un ambiente que pierde su referencia simbólica e inmediata. Parafraseando a Denis (1980), *“el cuerpo está bajo la doble dictadura del ojo y de la técnica”*, borrándose al no tener una experiencia singular y sí ubicua.

¿Serán los ojos de los demás, otros tantos espejos que reflejan nuestro cuerpo? De tal modo la preservación de la imagen del otro, que “casualmente” es un sujeto, tiene en sí un valor ético. El cuerpo hace al hombre dependiente de otros hombres, el niño del adulto; el enfermo del médico; el alumno del profesor de EF, el cuerpo entra así en un entramado ético de la comunicación humana.

Intentar una “ojeada” crítica a la mirada, no es un pretexto, un momento mediador. Es por el contrario un ejercicio, que quiere ser permanente, de contestar las evidencias y de vivir y pensar las inseguridades del presente. Es un intento de desocultar lo obvio con la dificultad que la inmediatez de lo cotidiano encierra. El cuerpo se expone a la mirada. La escena parece congruente, hay un cuerpo esperado, se mira un cuerpo, congruente, normal, natural. Se busca un escenario congruente, coherente, la mirada se acostumbra. Se repite habitualmente, y es así como la congruencia se torna predecible, la escena es habitual.

Hablar de la mirada alienante, la mirada que vigila y reprime, también es reconocer la contracara de la mirada en un intercambio emocional de seducción, aceptación, profundidad, miradas que acompañan y dan permiso. Hablar de la mirada como figura hegemónica de la posmodernidad, también es reconocer su posibilidad de contemplación; y advertir lo bello que es no mirar cuando se tiene la opción de ver. Hablar de la mirada alienante del otro, también es de reconocer la necesidad de su existencia como diferente. Mirada que marca y que de ningún modo es neutra.

6. LA GENEALOGÍA DE LA EXPERIENCIA DE SÍ Y HERMENÉUTICA DEL SUJETO

“Mostrar las determinaciones históricas de lo que somos es mostrar lo que hay que hacer. Porque somos más libres de lo que creemos, y no porque estamos menos determinados, sino porque hay cosas con las que aún podemos romper –para hacer de la libertad un problema estratégico, para crear libertad. Para liberarnos de nosotros mismos” Morey - en Foucault (1996: 44)

Pensar en la *genealogía de la experiencia de sí* y en la *hermenéutica del sujeto*, conduce a indagar en el saber histórico del sujeto y de sus prácticas sociales/políticas que le hacen quien es. Este trabajo al indagar sobre la construcción social del cuerpo se acerca al sujeto desde su corporeidad, su subjetividad, el lenguaje, los juegos de verdad y juegos estratégicos que lo constituyen. Esto abordado desde narrativas biográficas, que al decir de Foucault sería una de las *tecnologías del yo*, poderse y deberse ser pensado. Además de la genealogía del sujeto en este trabajo se aborda la genealogía de la Institución de formación docente en EF y su contingencia histórica.

La genealogía alude a un sentido histórico; busca percibir las desviaciones ínfimas de la verdad; de los saberes locales, discontinuos, descalificados, bajos, marginales, paralelos, soterrados; del saber erudito y de la gente; del saber emergente, enmascarado, heterogéneos; y del saber de la experiencia sobre sí mismo. En este sentido la Genealogía se desvincula de la historia de los historiadores, de la búsqueda del origen; de la metafísica; de la antropología; de la coherencia del suceso; de la cronología de los hechos; del rescate de la verdad en el sentido universal; de las teorías totalitarias, globales y unánimes.

El proyecto de la genealogía es poner en movimiento tanto el saber erudito como el saber de la gente, aquello que circula por fuera del saber central. Sería oponerse a la jerarquía del poder propio de la ciencia; al decir de Foucault (1992), una especie de *insurrección de los saberes sometidos*, aunque esto no significa rechazar el saber científico ni reivindicar la ignorancia. Hay toda una tradición de la historia (teológica o racionalista) que tiende a disolver el suceso singular en una continuidad

ideal. La historia “efectiva” hace resurgir el suceso en lo que puede tener de único, de cortante, y que a veces aparece en escena enmascarado.

La búsqueda por reconstruir la genealogía del cuerpo, nuestro cuerpo, está hecha por la “... *tarea indispensable: percibir la singularidad de los sucesos, [...]; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia -los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos-*” (Ibidem: 7). Y en esta búsqueda, encontrar las diferentes escenas que han jugado diferentes papeles en las vivencias corporales como constitutivas de la experiencia de sí del sujeto. Reconstruir la genealogía del cuerpo implica, también, reconocer que la falta de registro, la falta de conciencia y hasta la falta de valor otorgado a las vivencias, participan en la experiencia de sí.

Parafraseando a Foucault, la experiencia de sí es considerada como el resultado de un complejo proceso histórico (genealógico) de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad. Se entiende la experiencia de sí, no como una experiencia general, sino como una práctica singular en su contingencia histórica y cultural.

La genealogía de la experiencia de sí, sería pensar en las condiciones históricas de producción del sujeto, “*la historia de la subjetividad, si entendemos esta palabra como el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo*” (Foucault, 1996: 21). La ontología del sujeto no es más que esa experiencia de sí que el autor llama *subjetivación*. Larrosa (1995: 288) completa esta idea diciendo que “*hay un sujeto porque una experiencia de sí es producida en una cultura, y hay una historia del sujeto porque es posible trazar la genealogía de las formas de producción de dicha experiencia.*”

El análisis genealógico de la experiencia de sí atravesará las narrativas biográficas, en un intento por develar los juegos de verdad que operan en el cuerpo. A

partir de este análisis se aspira a ingresar a la *hermenéutica del sujeto*. Esta “*se inscribe... en un marco de crítica de lo establecido – y por tanto de crítica del pensamiento establecido – que encuentra su razón de ser en un compromiso por la verdad y por la libertad...*” (Foucault, 1994: 12)

Las preocupaciones de Foucault tratan sobre las condiciones prácticas e históricas de la producción del sujeto a través de las formas de subjetivación, que constituyen su experiencia de sí. El mismo autor, citado por Larrosa (Ibídem), plantea que “*se trata, en suma, de la historia de la “subjetividad”, si entendemos esta palabra como el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo*”.

La experiencia de sí alude a las prácticas de la subjetividad. Además nos lleva a reflexionar sobre las acciones individuales y sobre el compromiso personal que no están desvinculados de los intereses colectivos. Foucault (Ibídem) recurre a la historia y en particular a la historia de los griegos, porque en ellos reconoce problematizaciones que generaban prácticas éticas y estéticas de existencias. En la historia de las historias de las prácticas de la Subjetividad aparece, el concepto de *Epimeleia/ cura sui*, que tiene un lugar preponderante en la Antigüedad Occidental. El significado atribuido corresponde al “*cuidado de uno mismo*”, el que actúa asociado al “*ocúpate de ti mismo*”. *Epimeleia* es una actitud general, una manera de ser, de reflexionar; un modo de comportarse, de estar con uno mismo y con el mundo; implica una atención de vigilancia sobre lo que se piensa y lo que acontece en el pensamiento.

En la antigüedad, la Filosofía estaba ligada a la búsqueda permanente de reconocimiento de la verdad, privilegiando el “conocimiento de sí mismo” por sobre el “ocúpate de ti mismo”. En tanto que la Espiritualidad era una búsqueda de verdad, que se concebía como el desarrollo de una serie de prácticas y experiencias para transformarse a sí mismo en algo distinto por impulso del amor y de la ascesis, donde la verdad retornaba al sujeto para iluminarlo. Tanto el pensamiento filosófico como las prácticas de la espiritualidad, fueron caminos de acceso a la verdad que no pueden

separarse en la transformación del sujeto por ser dos cuestiones que pertenecen al mismo registro.

Con los griegos, la búsqueda de la verdad implicaba una relación unívoca e indisociable entre el conocerse a sí mismo y la práctica de ocuparse de sí mismo con la consecuente transformación del sujeto. En tanto que en la modernidad, se instaura una división donde el conocimiento es la única vía de acceso a la verdad y no necesariamente lleva a la transformación del sujeto. El conocimiento aquí está fuera del sujeto y se acumula como parte de un proceso objetivo.

El significado griego de *“uno mismo”* como objeto de cuidado es ocuparse de su alma, está ligado al privilegio político y supone la preocupación por convertirse en alguien capaz de gobernar a otros *“... si debo ocuparme de mí mismo es para convertirme en alguien capaz de gobernar a los otros y de regir la ciudad. Es necesario por tanto que... procure el arte, la techné, el saber hacer...”* (Foucault, 1994: 46). Ocuparse de uno mismo alude a ocuparse del alma. El alma no en el sentido platónico ni religioso, sino del alma en tanto que sujeto de acción, de acciones corporales y sujeto del lenguaje.

En la *práctica de ocuparse de uno mismo*, habría un juego permanente de objetivación y subjetivación del propio sujeto. Acercando el pensamiento de Bourdieu, hablaríamos de proceso de reflexión y de autoanálisis. Nos lleva a pensar en la *práctica de autoformación del sujeto*, en tanto ejercicio del yo sobre el sí mismo. Ocuparse de sí mismo implica cuidar del alma, no como sustancia sino como actividad, ese esfuerzo por conocerse así mismo se funda en una acción política.

Este tipo de prácticas se vinculan a la experiencia de sí en un correlato espacio temporal entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación. Es decir, a través de diferentes dispositivos que transforman la experiencia de sí, inseparables de las tecnologías del yo. Parafraseando a Foucault (1996), las tecnologías del yo son aquellas por las que el sujeto realiza cierto número de operaciones con su

cuerpo y su alma con el fin de establecer una relación consigo mismo, obteniendo una transformación de sí con cierto grado de felicidad, sabiduría y conciencia.

En esta investigación se abordan una de las tecnologías del yo, las narraciones autobiográficas. Como tales son prácticas discursivas, también prácticas sociales. Ponen en juego una historia social, cultural y política de los sujetos en relación. Esto último es lo que interesa en la investigación.

El saber como estrategia de poder, ha instalado diversas problematizaciones a lo largo de la historia. Los diferentes saberes científicos y las diferentes prácticas, fueron instaurando formas de discursos que penetraron e hicieron blanco en el cuerpo. Por ello,

“...el punto importante será saber en qué formas, a través de qué canales, deslizándose a lo largo de qué discursos llega el poder hasta las conductas más tenues y más individuales, qué caminos le permiten alcanzar las formas infrecuentes o apenas perceptibles del deseo, cómo infiltra y controla el placer cotidiano – todo ello con efectos que pueden ser de rechazo, de bloqueo, de descalificación, pero también de incitación, de intensificación, en suma: las “técnicas polimorfos del poder.” (Foucault, 1998: 19).

El problema no está dado en establecer si estos discursos formulan verdades o mentiras, sino en recuperar la “voluntad de saber” en tanto que juegos de verdad. Y como el mismo autor señala, hablar de poder es hablar *relaciones de poder*. Estas relaciones son juegos estratégicos entre libertades. Relaciones de poder que son cambiantes, inestables, reversibles, y solo se dan en condiciones donde los sujetos son libres. Para ejercer las relaciones de poder debe necesariamente existir la posibilidad de ejercer resistencia. Debemos distinguir las relaciones de poder de los estados de dominación, que es lo que comúnmente llamamos poder.

Frente a estas reflexiones de Foucault, cabe preguntar ¿cuáles fueron y son aquellos juegos de verdad que se juegan en las instituciones y en las prácticas a las que accedemos en nuestro proceso de formación docente en EF? ¿Cuáles experiencias de sí fueron ejerciendo resistencias a las prácticas corporales dominantes?

7. DISCURSOS “BIBLIOGRÁFICO” SOBRE EL CUERPO EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Los discursos bibliográficos que se consideran a continuación se vinculan al campo de las ciencias sociales y humanas, y no al campo de la Biología, sabiendo de su hegemonía histórica. El cuerpo como construcción simbólica, también se expresa en la producción bibliográfica de cada época y cultura. Los materiales bibliográficos de aquellas asignaturas, del IPEF, que abordaban y abordan explícitamente al cuerpo como contenido, por fuera de la Anatomía; la Fisiología y los Fundamentos Biológicos, se observan en el Plan de estudios de 1981, en las Asignaturas Filosofía (contraponiendo Platón, Descartes, Tomás de Aquino; y representantes del Existencialismo y la Fenomenología); y en las asignaturas del campo específico en Teoría de la Educación Física a partir de 1992 a 2002; en Expresión Corporal (1996); en el Plan de estudios de 2001 en Movimiento Expresivo I y Epistemología de la Educación Física I a partir de 2002 a la fecha; en Epistemología de la Educación Física II a partir 2003 a la fecha.

La temática del cuerpo supone reconocer la existencia polisémica de sentidos otorgados. Han prevalecido líneas dualistas que enfatizan la disociación cuerpo-mente, cuerpo-hombre privilegiando la razón y una consideración anatómica-mecanicista del cuerpo. Parafraseando a Le Breton (1995), bajo el supuesto saber científico se pretendió justificar el no tratamiento de la dimensión axiológica enfatizando el conocimiento sobre el cuerpo, como fragmentado, sumatoria de partes al servicio del efficientismo e individualismo. No obstante, desde la década del 90, se deja entrever otras preocupaciones que se apartan de los binomios contrapuestos en pos de un tratamiento complejo y crítico sobre el tema.

A continuación se enuncian algunos discursos bibliográficos y recurrentes sobre el cuerpo que circulan en la formación de docentes en EF en el IPEF, pertenecientes a los siguientes Autores:

- de España: José María Cagigal; Benilde Vázquez Gómez;
- de Francia : Daniel Denis; Jean Le Boulch; Michel Bernard; Jean Le Du; David Le Breton; Jean-Marie Brohm y Jacques Dropsy;
- de Argentina, radicado en México: Alfredo Furlán;
- de Argentina: Patricia Stokoe; Ángela Aisenstein; Pablo Sharagrodsky; Elina Matosso; Mirtha Fassina – Cecilia Pereyra y Marcela Cena.

José María Cagigal (1979)

- Las dos grandes realidades antropológicas que hay que partir para pensar la cultura física y la Educación Física, son cuerpo y movimiento.
- Conjuntamente a la expansión de la cultura de la información insistir y adentrarse en la cultura de la expresión, del arte, del movimiento y en la cultura del enriquecimiento vivencial interno como aprendizaje de sí mismo. Esto a través del propio cuerpo en la búsqueda de las razones propias de existencia y la sabiduría de sí mismo.
- El hombre es sujeto corporal y el cuerpo en tanto realidad antropológica debe ser cuidado, atendido, conocido, cultivado para uno mismo.
- Pensar como bases antropológicas de la Educación Física la inteligencia, la conciencia, la vivencia humana, la humanización del ejercicio corporal y la experiencia corporal.
- En el entramado de una cultura que sobrevolara el conocimiento del mundo exterior, el lugar del conocimiento vivencial y expresivo del cuerpo, es accesorio y hasta desconsiderado en el terreno educativo. Es allí que a la cultura física le cabe un importante papel en la recuperación y revalorización de sentir y experimentar un saber sobre sí mismo.
- El cuerpo puede ser adiestrado pero también objeto de reflexión y conciencia, de crítica, de disfrute, de experimentación. El hombre puede liberarlo.
- El hombre tiene muchas maneras de vivir su propio cuerpo: aceptándolo, contemplándolo, apropiándose, rebasándolo... el aprovechamiento de todas estas posibles vivencias constituye una Educación Física honda, enriquecedora, profundamente humana. El educador debe ser consciente y consecuente con todo ello en el enfoque y procedimiento de educar físicamente.

- Poder pensar el ocio como espacio de refugio del hombre en sí mismo, como reencuentro con la espontaneidad, con la libertad y con la actividad autodeterminada.

Benilde Vázquez Gómez (1989) (2004)

- Las nuevas ideologías sobre el cuerpo han alterado el significado tradicional de la corporeidad. El culto al cuerpo se observa en tres principales indicadores: *apariencia corporal; salud y rendimiento*.
- En la educación física coexisten diferentes concepciones teóricas, muchas veces excluyentes entre sí en el modo de pensar al cuerpo. Define tres corrientes educativas que se han configurado sobre el cuerpo a lo largo del siglo XX: *el cuerpo acrobático; el cuerpo pensante y el cuerpo comunicación*.
- Reconoce una pedagogía del cuerpo integradora citando a Cagigal; Gruppe, cuyo primer presupuesto de la Educación Física es el propio cuerpo, en tanto cuerpo vivenciado.
- Indaga sobre el olvido del cuerpo por la escuela tradicional, diferenciando el tratamiento del cuerpo acorde a los sectores de elite y la educación popular. Ese diferente tratamiento del cuerpo en las prácticas educativas es otro argumento para reforzar la constatación sociológica de la significación y el cuidado del mismo, variando según las clases sociales a la vez que reforzado por la Educación Física. La escuela tradicional ha descorporalizado al sujeto, normando sus gestos, expresiones, limitando su disponibilidad.

Daniel Denis (1980)

- Aporta los conceptos de cuerpo perdido, cuerpo tatuado, cuerpo subversivo, cuerpo enseñado.
- El discurso actual reitera la necesidad de reconquistar el cuerpo en el intento de restituirle sus derechos antiguos, lo cual sugiere que en algún momento de nuestra historia el cuerpo estuvo presente.
- Se bosqueja la imagen de un cuerpo modelado por una entidad social fascinada por el cuerpo, por la imagen del cuerpo, cuando de pronto se advierte que el cuerpo es invisible, evasivo, un espejismo.
- El cuerpo se experimenta como la imagen que de él proyecta el entorno social y esto depende del lugar que ocupa cada persona en la sociedad. La clase social produce una cultura somática específica y desarrolla un conjunto de normas desde la que rige la relación con su propio cuerpo.
- Se advierte la complejidad de la urdimbre de signos que estrechan al cuerpo y esto permite reconocer que el cuerpo es más que un objeto dado, natural,

puro, transparente, sin sombras de duda o equívoco, lo que se manifiesta es todo lo contrario.

- El cuerpo ha sido ajustado por acción de la educación en conformidad con las exigencias normativas que impone la sociedad.
- No puede concebirse la posibilidad de hablar de creatividad sino se admite el derecho a la creación, y por lo tanto, a lo imprevisto y hasta lo imprevisible. Las prácticas pedagógicas no reconocen ese derecho a lo imprevisto, se procede a reducirlo al límite previsto de antemano.
- ¿Cómo sortear la trampa que se impone aún sobre prácticas pedagógicas innovadoras que el saber omnipresente le tiende al cuerpo? ¿Dónde descubrir ese modo de cultura que presente la imagen del cuerpo menos alienante posible? ¿Cuál es el cuerpo que se forja en el espacio escolar? ¿Cuál es el cuerpo manejado por la institución pedagógica a través de sus consignas y de sus silencios?
- La discusión típica que aparece en los docentes de EF cuando se habla del cuerpo, lo hacen desde el nivel de la técnica y de acuerdo con una concepción mecánica. El cuerpo es idealizado y al mismo tiempo neutro, como si se tratara del cuerpo de otra persona, la imagen del campeón.

Jean Le Boulch (1986) - (1991) - (2001)

- El dualismo filosófico conduce a la concepción de un “cuerpo – instrumento.”
- La ciencia del movimiento humano no puede homologarse con el estudio de una máquina compuesta por palancas, bisagras y músculos.
- La ciencia del movimiento humano debe partir de la existencia corporal como totalidad y como unidad.
- El organismo humano no es el cuerpo objeto que estudia la fisiología clásica, sino el cuerpo de un ser situado corporalmente en el mundo es decir un cuerpo propio.
- Sostiene que la finalidad de la educación es permitirle al hombre situarse y actuar en el mundo en transformación por medio de un mejor conocimiento y aceptación de sí, un mejor ajuste a la conducta, una verdadera autonomía y acceso a la responsabilidad en la vida social.
- La ciencia del movimiento humano, consiste en considerar al cuerpo como unidad, como totalidad primordial y al movimiento como dato inmediato de expresión y de disponibilidad motriz.

- Un error frecuente que se comete es situar al movimiento a un aspecto objetivo que se traduce en eficacia. Nuestro análisis tiene en cuenta dos aspectos del movimiento, el expresivo y el transitivo.
- La preocupación por el gesto técnicamente eficaz relega a un segundo plano el carácter expresivo del movimiento y el aprendizaje motor adquiere, la mayoría de las veces, la forma de una mecanización que convierte al cuerpo en un extraño para la propia persona. Esta forma de alienación es particularmente grave porque separa al hombre de su cuerpo, es la consecuencia lógica del pensamiento dualista. La idea es el pasaje del cuerpo objeto (mecanizado con la mira de un mejor rendimiento), al cuerpo propio que conserva sus posibilidades de expresión, considerando la coherencia entre el dominio de las destrezas, el valor expresivo, el espacio vital del sujeto, la significación e historia personal.
- Aporta los conceptos de: disponibilidad corporal, imagen corporal, cuerpo vivido, cuerpo percibido y cuerpo representado.
- Durante el período escolar sería posible detectar dificultades tales como inhibición, inseguridad, comunicación. La exploración en situaciones lúdicas y expresivas y de trabajo orientado a la imagen corporal dentro de un clima tranquilizador, posibilitaría mejorar las condiciones iniciales.

Michel Bernard (1980)

- Plantea reflexiones sobre el cuerpo a partir de considerar que en él y por él sentimos, deseamos, obramos, nos expresamos y creamos.
- Nuestro cuerpo vive algunas paradojas, porque su experiencia no es precisamente unívoca. Vivir el propio cuerpo no es sólo asegurarse su dominio o afirmar su potencia sino también es descubrir su servidumbre, reconocer su debilidad. Por un lado la dinámica de poder, el placer y su deseo, por el otro el aspecto trágico de su temporalidad, deterioro y precariedad.
- En la vida social, el cuerpo se convierte cada vez más en el objeto y en el centro de ciertas preocupaciones tecnológicas e ideológicas. Se ha convertido en un valor fetiche que penetra en las esferas de la cultura.
- El cuerpo como relación, lo analiza desde un enfoque psicobiológico (toma la conciencia del propio cuerpo a partir de la emoción como función tónica y de la imagen); desde un enfoque fenomenológico (mi cuerpo como estar en el mundo, el cuerpo es eminentemente un espacio expresivo, el cuerpo está abierto a la relación con los demás es decir hay intercorporeidad).
- La anatomía se constituyó sobre el modelo de un cuerpo muerto, inmóvil, enteramente visible en todos sus órganos y, por lo tanto, disecable; en suma, la anatomía se constituyó sobre la imagen del cadáver. Abordar al cuerpo en

su imagen de cadáver implica menoscabo a la vida, a la sexualidad. La anatomía priva al cuerpo de su subjetividad e imaginario.

- Los mitos religiosos; médicos; deportivos; filosóficos e ideológicos son mitos que asedian de manera más o menos consciente a nuestro pensamiento y dibujan en cada uno de nosotros una imagen de cuerpo.

Jean Le Du (1987)

- El lenguaje del cuerpo sustituye al lenguaje sobre el cuerpo. El cuerpo como metáfora.
- La pregunta que no puede evitar un educador sobre la base de sus prácticas: ¿qué hacemos cuando hacemos eso?, en general se le responde desde proposiciones y reglas.
- Otras preguntas ¿quién sabe lo que sabe el cuerpo?, ¿lo que recuerda?, ¿lo que trata de decir?, ¿cómo se las arregla para decirlo?, ¿qué dice el cuerpo cuando se lo deja hablar?
- Dejar hablar al cuerpo con su lenguaje desde una *cultura afectiva*. Las diferentes emociones toman cuerpo. Para tomar cuerpo, la palabra se debe arraigar en un cuerpo y no el continuo de los cuerpos.
- El lenguaje del cuerpo también denuncia y asume posiciones ideológicas, como contracorriente de las ideologías dominantes, las ideologías de alineación.
- Lo que habla en nosotros como acercamiento a nuestra corporeidad. *“Ese cuerpo que veo ante mí y al que le tiendo una mano, lo veo a través de rastros en mí que ignoro. Rastro que delimitan sin que yo lo sepa, el código personal de mis inclusiones y de mis exclusiones. Además sería necesario, para representarse el cuerpo humano, agregar el cuerpo anatómico lo que él hizo y lo que lo hizo a él, lo que experimentó y aquello que lo experimentaron; al ojo hay que agregarle lo que vio y quienes lo vieron.”* (p. 44)

David Le Breton (1995) (2002)

- La existencia del hombre es corporal. Lo que el hombre pone en juego en el terreno de lo físico se origina en un conjunto de sistemas simbólicos.
- El proceso de socialización de la experiencia corporal es una constante de la condición social del hombre que, sin embargo, tienen sus momentos más fuertes en ciertos períodos de su existencia, especialmente en la infancia y en la adolescencia. El niño crece en una familia, ocupa posiciones propias que

caracterizan la relación con el mundo de la comunidad en la que está inserta. Los hechos y gestos del niño están rodeados por este ethos que provoca las formas de su sensibilidad, de sus movimientos comunicativos, de sus actividades perceptivas y, de este modo, su modo de relación con el mundo.

- La apología del cuerpo es dualista en tanto que opone al individuo y su cuerpo.
- La crisis de sentido y de valores contribuyen a subrayar el arraigo físico de la condición humana.
- El cuerpo aparece como algo evidente, pero, nada es más inaprensible que él.
- Las representaciones del cuerpo y los saberes acerca de él son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de esta última, de una definición de persona. El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí misma. De ahí la miríada de representaciones que buscan darle un sentido y su carácter heteróclito, insólito, contradictorio, de una sociedad a otra.
- Es un concepto polisémico. No existe en el estado natural, siempre está inserto en una trama de sentido.

Jean-Marie Brohm (1993)

- Tesis 1: concepciones dualista e idealista (el cuerpo como molesto despojo mortal); dualista/racionalista (el cuerpo subordinado a la jerarquización intelectual)
- Tesis 2: *"El estatuto del cuerpo se ha correspondido siempre con el statuto social."* (p 39)
- Tesis 3: *"La filosofía occidental ha considerado la corporeidad como dimensión fundamental de la existencia."* (p 40)
- Tesis 4: *"Las relaciones de producción están profundamente incrustadas en la corporeidad de los individuos, si bien no se puede hablar del cuerpo en general sino de un cuerpo de clases según la pertenencia de clase de los individuos."* (p 41)
- Tesis 5: *"El cuerpo en su conjunto está, en definitiva, insertado en una red de representaciones ideológicas y de concepciones morales que hacen que no exista una relación inmediata del hombre con su cuerpo...El cuerpo es una institución completamente socializada."* (p 41)
- Tesis 6: *"El cuerpo en la sociedad capitalista es, en primer lugar, el consumo del cuerpo. El cuerpo está de moda, está de actualidad...En definitiva el cuerpo está completamente insertado en el ciclo de la mercancía cuya existencia comparte."* (p 42/43)

- Tesis 7: *“En tanto mercancía, el cuerpo está sometido a múltiples prácticas que tratan de proporcionarle la perfección física y la belleza. (p 43)*
- *Alienado en el consumo, el cuerpo es explotado en la producción, en tanto que fuerza de trabajo...Esta taylorización del cuerpo implica la muerte del cuerpo de amor, del yo placentero (Freud), que ha sido sacrificado por el principio del rendimiento.” (p 44)*
- Tesis 8: *“...nuestro cuerpo pasa por la supresión del Orden de los Médicos, representantes de una cierta medicina al servicio de la burguesía...” (p 44)*
- Tesis 9: *“...el cuerpo, en tanto que fuerza de trabajo como mercancía alienada, no es más que la prolongación de la máquina... luchamos por una desalienación...” (p 45)*
- Tesis 10: (p 45) *“La desalienación del cuerpo pasa también por la abolición de las organizaciones del ocio..., que al ocuparse de nuestros placeres”*: se llevan ingresos; normalizan nuestro tiempo y espacio; el contexto se convierte en a-histórico.
- Tesis 11: La educación capitalista procura sumisión; la educación autónoma procurará la liberación sexual, la re-erotización del cuerpo, la poética del gesto.
- Tesis 12: Debatir estas tesis en procura de desarrollar una lucha ideológica al aparato burgués.
- Tesis 13: *“Vivir sin tiempos muertos. Gozar sin límites.” (p 46)*

Jacques Dropsy (1982)

- Aborda las ideas de imagen del cuerpo, como representación del propio cuerpo percibido, fundamentalmente desde el sentido propioceptivo. La imagen el cuerpo en tanto imagen de sí mismo.
- La idea de “vivir en su cuerpo” como modo de autoconocimiento. Distingue para integrar una idea central de su propuesta: regulación y armonización tónica centrada en la manera de ser en el propio cuerpo; y el movimiento funcional y expresivo centrado en la manera de actuar con del propio cuerpo con en el mundo exterior, esto es el cuerpo como medio de comunicación y de relación con el otro.
- Vincula una mirada orgánica y psíquica del propio cuerpo, hablando de zonas precisas y zonas oscuras. Cada una se distingue por los niveles de sensibilidad y de conciencia.

Alfredo Furlán (1996):

- En la Educación Física se puede rastrear un pasaje de lo corporal a lo motriz. Una conquista a lo dinámico, a la actividad. Vale preguntarse ¿qué se pierde cuando se pierde la perspectiva de lo corporal? Hablar del movimiento sin cuerpo es como hablar del aprendizaje sin alumno, una especie de movimiento sin sujeto. Por otra parte el centramiento en lo motriz responde a un giro utilitarista, característico de la Modernidad.
- En el campo de la Educación Física la existencia corporal del hombre expresó cierto malestar, era un cuerpo que se oponía a la cultura. Ese hombre corpóreo fue producto de propuestas ascéticas que colocaban nuestras prácticas en la perspectiva de un control del cuerpo, la instrumentalización de lo corpóreo, la racionalización de los movimientos corporales se ligó al mundo del rendimiento y del trabajo.
- En el campo de la educación física han coexistido las ideas de lo corporal en cuanto a lo que refiere a la forma del cuerpo; el movimiento como representante del trabajo del cuerpo y la expresión, que ahí es dónde se aproxima al cuerpo como deseo como emotividad y en relación con el otro.
- El cuerpo implica una dimensión comunicacional de gestos y códigos, que ha sido silenciada en la Educación Física, y esto implica silenciamiento en la dimensión cultural del cuerpo, que ha encontrado su voz, fundamentalmente, en la Expresión Corporal y en la Danza.
- La Educación Física ha estado trabajando una especie de monolingüismo, en la medida en que combina disciplinas como la gimnasia o el deporte. Cada uno de estos idiomas ha ocultado una serie de otras dimensiones de lo corporal, es decir, una dimensión social, erótica y expresiva. Plantea un *cuerpo políglota* con la idea de incorporar otras lenguas, muchas de ellas negadas.

Patricia Stokoe (1990)

- Cuando habla de Expresión Corporal Danza, sostiene tres necesidades básicas e identitarias. Al ser danza, tiene que estar presente el área del cuerpo, entendido éste, como la persona misma, la unidad senso-psico-socio-motriz, que desarrolla lo subjetivo y emocionado desde lo creativo y la comunicación.
- El ser humano es y tiene cuerpo, como consecuencia de expresarse corporalmente. Por tal motivo la Expresión Corporal es *“un quehacer que es patrimonio de todo ser humano”* (p19). A su vez lo considera un lenguaje artístico corporal.

- Propone “*educar con el cuerpo, para el cuerpo, desde el cuerpo.*” (p33) A partir de esta idea trabaja ciertas técnicas para la acción, una de ellas es la Sensopercepción, procurando a través de ésta registrar con reciente claridad los diversos estímulos que darán lugar a las percepciones del propio cuerpo y del mundo estremo; además, es una técnica que posibilita desarrollar cualidades físicas, psicomotrices y rítmicas, y la imagen corporal. Una técnica que se emparenta y referencia a la *Eutonía* de Gerda Alexander.
- Uno de sus objetivos centrales es reducir el margen de error entre lo que creo que mi cuerpo es y lo que en realidad es.

Ángela Aisenstein (2000)

- Se interroga sobre el cuerpo en la escuela, *aprendiendo a poner el cuerpo*. Su heurística le lleva a recorrer el cuerpo en la modernidad; el cuerpo en la educación, el cuerpo en la escuela moderna y al cuerpo en la sociedad y en la escuela de hoy.
- El recorrido histórico del cuerpo en la modernidad, visibiliza las costumbres sociales por clases, las marcas urbanas, el procesos de individuación, la tecnología característica de la época fotografía, espejo, pintores que retratan familias acomodadas, el cuerpo desde la ciencia médicas (patologías, reproducción, sexualidad) y jurídicas. Un cuerpo clasificado, disciplinado, higiénico. Prácticas corporales terapéuticas, ortopédicas y aquellas apropiadas para el equilibrio corporal (danza, esgrima, teatro).
- El cuerpo en la educación desde la antigüedad clásica, pasando por la modernidad hasta nuestros días aparece el cuerpo y el “ejercicio físico” en cierto modo subsidiario del rendimiento intelectual, además, en la modernidad, una preocupación Anatómica y Biológica.
- El cuerpo en la escuela moderna, aparece con la intención de moralizar y civilizar a la masa infantil. Generando diversos mecanismos de control del cuerpo popular.
- El cuerpo: disciplina, método y contenido, recorre las diferentes técnicas en pos de la utilidad y eficacia. Entre ellas la organización del espacio, mobiliarios, el tiempo, la enseñanza desde un sistema monitorial o de enseñanza mutua o el método lancasteriano. El cuerpo se podía mover acorde a códigos y rituales prescritos a modo de protocolo, por ejemplo: “*las discípulas entrarán al aula en la clase en silencio con las manos cruzadas sobre el pecho, y si hacer ruido con los pies, irán a colocarse detrás de sus bancos...*” (Ibídem: 144) Por otra parte contempla las asignaturas que tratan “el cuerpo humano”, desde su naturaleza, discurso de las ciencias naturales y médicas. Con la creación de la Educación Física se constituye otro espacio

disciplinar que aborda explícitamente al cuerpo y se lo “utiliza” como aporte de la formación al ciudadano defensor de la patria, fortalecimiento físico y formación del carácter. Contenidos higiénicos y morales.

- Cabe destacar, que la orientación política del sistema educativo se orientó a la educación de las masas, en pos de homogenizar la cultura. Las asignaturas escolares entre ellas la Educación Física dos cuestiones parecen borronearse: *la identidad y la individualidad*. Más allá de reconocer o diferencias los buenos alumnos de los malos.
- El cuerpo en la sociedad y en la escuela hoy. Parece manifestarse un proceso de personalización y una retracción del proceso disciplinario. Va ocupando la preocupación por el cuerpo, desde el consumo y el buen parecer, la medicalización de la vida cotidiana del cuerpo saludable y joven, la diversificación de las prácticas corporales cuya aparente finalidad es el cuerpo mismo como lugar de arraigo de la personalidad. La difusión publicitaria de modos de consumo corporal, gana terreno en nuevas formas de sensibilidad y seducción corporal e impacta en la desregulación del cuerpo en la escuela con nuevos métodos y diseños de enseñanza.

Pablo Sharagrodsky (2006)

- El cuerpo es hablado en “clave de género” desde un posicionamiento político. Historiza la Educación Física desde la perspectiva de cuerpo y género. Abarca el tiempo y pensamiento de Romero Brest, reconociendo en él un discurso higienista y fisiologista, cuyo discurso y tratamiento corporal de varones y mujeres se sostenían en la diferencia como sinónimo de desigualdad y dominación.
- Indaga sobre las regularidades con marcado tono sexista y estereotipante en las clases de Educación física. Focaliza los códigos de género en el lenguaje; los comportamientos y actitudes más frecuentes de niños y niñas frente a la actividad física; y por último las representaciones de los docentes.

Elina Matoso (1996)

- Aborda la idea del cuerpo como territorio escénico, como mapa que revela la materialidad corporal, anatómica, biológica y sus fantasías. Hace dialogar las ideas de esquema e imagen corporal. El cuerpo como territorio se representa como mapa que revela y oculta las huellas históricas del sujeto. Instala diferentes posibilidades de simbolizar la imagen corporal, por ej. El dibujo, las máscaras, otros.
- Una mirada sobre el cuerpo desde una perspectiva psicológica, fundamentalmente psicoanalítica.

- Los ejes por los que circula su cosmovisión del cuerpo: el cuerpo pulsional; lo relaciona/vincular entre el sujeto y el otro; lo expresivo desde lo lúdico, catártico; y el lugar del profesional frente al abordaje corporal.

Mirtha Fassina; Cecilia Pereyra y Marcela Cena (2001)

- Plantean la *experiencia de sí y problematizaciones en las prácticas corporales*, con el intento de abandonar la idea de cuerpo objeto para ingresar y desarrollar la comprensión del cuerpo en tanto sujeto.
- Las historias de vida que se narran parten de la experiencia y la palabra en las contingencias históricas que posibilitan ser corporalmente quienes somos.
- Recorren una mirada genealógica de la idea de cuerpo y sus problematizaciones, como posicionamiento epistemológico. Se preguntan *¿de qué cuerpo nos hablaron?*; de *¿qué cuerpo hablamos?*; diferentes modos de aprender el cuerpo y el análisis de las narrativas de fragmentos de vida vinculados a la formación docente de Educación Física, la escolaridad, la niñez y los procesos de autoformación. Desarrollan la idea de cuerpo vivido, cuerpo deseado, cuerpo del dolor con sus cicatrices y cuerpo multidimensional.

A MODO DE SÍNTESIS DE LA PARTE I

La Parte I recorre ideas sociológicas que procuran explicar al *cuerpo* en tanto *construcción social y simbólica*, mediada por el lenguaje y la cultura. Los *habitus*, por sus inscripciones y disposiciones hechas cuerpo, para ingresar al concepto de *hexis corporal*. Creencia práctica, en un estado del cuerpo. Creencia en actos, producto de aprendizajes primarios que tratan al cuerpo como un autómata sin que se piense en ello, llevando consigo valores y pensamiento simbólicos cargados de doxa y de disposiciones permanentes.

Continúa con un pasaje por el control social de los cuerpos, barnizado con argumentos de salud, higiene y moral, sosteniendo el paradójico binomio actividad física – salud inscripto en los cuerpos generizados. Los usos y técnicas del cuerpo en procura de eficiencia. Los rituales identitarios de la formación docente en Educación Física. La corporeidad; el sujeto singular, narrado y mirado; lo subjetivo y personal, es social y colectivo a la vez. Culmina con un pasaje por aquellos discursos bibliográficos sobre el cuerpo por fuera del discurso biológico, fisiológico y anatómico en la formación docente.

En definitiva, esta Parte I ingresa a un análisis socio antropológico, procurando desnaturalizar y desmitificar argumentos y prácticas hechas cuerpo, que han sido y son identitarias de la formación docente en EF.

PARTE II:

FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA

INTRODUCCIÓN

Esta Parte II versa sobre uno de los conceptos contextuales al problema de tesis, *la Formación Docente en Educación Física* desde una perspectiva conceptual e histórica. Dicha perspectiva irá situando a la formación docente desde su rasgo del Normalismo en Argentina. Esto a su vez, da contexto a los inicios de la formación docente en EF de Argentina, la que es explicada a partir de: a) los antecedentes y creación, del INEF Instituto Nacional Superior de EF de Buenos Aires (más tarde ISEF Nº1 “E. Romero Brest”); b) las consideraciones generales de institutos de Formación Docente de dependencia nacional, provincial y universitaria; y específicamente c) los antecedentes y creación del IPEF Instituto Provincial de EF de Córdoba, desde sus características y desarrollo, profundizando el análisis en dicho Instituto como escenario de esta investigación.

8. LA FORMACIÓN DOCENTE, UNA MIRADA HISTÓRICA, RASGOS DEL NORMALISMO

Desde una perspectiva conceptual Achili (2000: 22/23), entiende por *formación docente* a “*determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes.*” Aclara a su vez que dicho concepto se vincula al de *práctica docente*, que más allá de “*...constituirse en una práctica pedagógica, la trasciende al implicar, además, un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas.*”. Es por ello que hablaremos del proceso de institucionalización que ha vivido la Formación Docente en EF en Argentina desde una perspectiva sociohistórica.

Este presente, coloca desafíos y nuevos escenarios en la Formación Docente en general y en la EF en particular. Cambios normativos, curriculares y sobre todo profundos cambios sociales y políticos. Los lugares de poder monopólicos del docente frente al saber hoy mutan, permitiendo juegos de poder dinámicos. Contexto de reformas e incertidumbre frente a las certezas de otrora. La idea es instalar una perspectiva histórica con vaivenes y cronologías genealógicas atravesadas por una idea que dé, qué pensar.

Históricamente, pensar en la Formación Docente en Argentina nos remonta a las primeras Escuelas Normales⁹, obra de Domingo F. Sarmiento¹⁰, cuyas primeras

9 El 13 de julio de 1870 se crea la primera escuela normal del país, la Escuela Normal de Paraná. Con el objeto de formar maestros competentes para las escuelas comunes y su dirección fue confiada al profesor norteamericano Mr. Jorge A. Stearns. Comprendía un curso normal de cuatro años y una escuela de aplicación, cuya enseñanza quedaba distribuida en seis grados. La Escuela Normal de Paraná sirvió de modelo y norma a las escuelas similares que después se fundaron en el país. Nuestra escuela fue norteamericana por sus directores, por sus regentes, por su mobiliario y útiles, por la traducción de sus libros ingleses, por su táctica escolar militarizada y uniforme, por sus procedimientos y doctrinas. Y, a instancias de Sarmiento, arribaron al país 65 maestras estadounidenses que fueron afectadas a la formación de docentes. Fue también una verdadera escuela nacional: las provincias argentinas, le mandaron alumnos de ambos sexos. [Ver Portnoy (1937); Martínez Paz (1984)]

10 Fragmentos biográficos de Domingo Faustino Sarmiento, por Pigna www.elhistoriador.com.ar

promesas eran el cambio, el avance científico y la expectativa de movilidad social. Sin embargo, y al decir de Birgin, Duchastzky y Dussel (1998: 24) “...*las escuelas normales y posteriores institutos de formación docente han estado sometidas a un progresivo deterioro...*”, adherido a un contexto de empobrecimiento, desempleo y precarización laboral, aunque garantizando de algún modo una posibilidad de permanencia en dicho mercado.

Entre 1870 y 1900 el normalismo se convirtió en la matriz de pensamiento, a la vez “...*estrategia centrada en el Estado para ordenar y encauzar la heterogeneidad de las instituciones educativas existentes, a cargo de maestros sin formación, de inmigrantes y de la Iglesia Católica.*” Birgin, Duchastzky y Dussel (Ibídem: 25)

Los rasgos del Normalismo son, disciplina, moral, higienismo, homogenización, conciencia de Nación y barbarie, origen social, feminización, vocación y apostolado. Instala la formación especializada irrumpiendo con la supuesta cualidad “natural” del ejercicio profesional, “maestro se nace” por la idea de “maestro se hace”.

Argentina era hasta el momento una sumatoria de territorios en los que eran mucho más fuertes las identificaciones con los ideales del caudillo local que con los ideales de una Nación. Por otro lado, la fuerte inmigración alentada y recibida en ese periodo, modificó la estructura social incrementando significativamente el porcentaje de habitantes provenientes de distintas culturas, portadores de idiosincrasias e idiomas diferentes.

Nació en San Juan en 1811 y falleció en Paraguay en 1888. En 1816, ingresó a una de las llamadas “Escuelas de la Patria”, fundadas por los gobiernos de la Revolución. Político, escritor, docente (fundó escuelas en Argentina y Chile). Pensaba que el gran problema de la Argentina era el atraso que él sintetizaba con la frase “civilización y la barbarie”. Como muchos pensadores de su época, entendía que la civilización se identificaba con la ciudad, con lo urbano, lo que estaba en contacto con lo europeo, o sea lo que para ellos era el progreso. La barbarie, por el contrario, era el campo, lo rural, el atraso, el indio y el gaucho. Este dilema, según él, solo podía resolverse por el triunfo de la “civilización” sobre la “barbarie...”

En 1875 asumió el cargo de Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Sarmiento trataba de hacer entender que una educación dirigida según las ideas y los valores de los sectores dominantes, lejos de poner en peligro sus intereses, los reproducía y confirmaba...

Recién en 1882, logró la sanción de su viejo proyecto de ley de educación gratuita, laica y obligatoria, que llevará el número 1420.

Es por ello que se tornó imprescindible promover -desde las políticas de estado- la identificación con ideales que favorecieran la consolidación de una identidad nacional. Era fundamental crear un discurso social compartido que posibilitara reafirmar una identidad nacional naciente que amenazaba resquebrajarse con la incorporación masiva de distintas culturas. En este contexto y en su intento de neutralizar la diversidad cultural existente, la institución Educación se erigió con un fuerte discurso nacionalista, a partir de lo cual la tan trillada frase: “Argentina, crisol de razas” fue -y aún lo es- una significación vacía de sentido. Significación políticamente correcta, e hipócrita frente a la fuerte política homogenizante que se imponía y que determinó que la integración fuese vivida en términos de adaptación pasiva de las distintas culturas (regionales o extranjeras) a la cultura nacional. En esta coyuntura la escuela normal devino en un importante *“elemento de regulación social global”* (Enriquez, 1989: 89).

Las ideas del normalismo dejarían entrever que lo propio es lo “normal” y lo ajeno no lo es, entraña en sí un acto de violencia simbólica. La escuela se presentaba como la institución capaz de “garantizar” el progreso y el buen gobierno de la nación. Se reconoce a 1887 (Martínez Paz, 1986: 81) como el año en que se reorganiza la escuela normal con *“... El objeto de formar maestros en un plazo más corto y contrarrestar la escasez de graduados normales, en marcada desproporción con las necesidades educativas.”* Se plantea 3 años para la formación de maestros/as (egresando de esta manera desde los 16 años) y 2 años más para ser profesores/as. Edades que dificultaban las condiciones para afrontar el trabajo encomendado.

Los hijos de los inmigrantes (fundamentalmente europeos) fueron los principales asistentes del Normalismo. Estos inmigrantes traían una decidida voluntad de superación económica y social, que si no se hacía efectiva en ellos mismos, debía lograrse, al menos, en la generación siguiente: la de sus hijos. Las aspiraciones de llegar a la Universidad eran, a pesar de todo, demasiado para la mayoría de ellos. La Escuela Normal, posibilitaba la obtención de un título con inmediata salida laboral, salario aceptable, unido a un prestigio social considerable.

El 70% de la población de estas instituciones estaba compuesta por mujeres de clase media y media baja. Niñas de la sociedad tradicional, que ostentaban los más prestigiosos apellidos, y humildes niñas de origen obrero o hijas de inmigrantes, se confundieron en las aulas de las escuelas normales. Por décadas, ser “maestra” fue considerada una profesión decorosa y casi la única opción que se admitió para la mujer sin que incidiera negativamente en el prestigio social de la misma. Esto alimentó el imaginario social, haciendo de la profesión magisterial una supuesta satisfacción de “vocaciones femeninas”. Todo esto determinó que la mujer se volcara decididamente a la Escuela Normal, lo cual produjo consecuencias insospechadas. Un ejemplo ilustrativo de 1909, los inscriptos a las Escuelas Normales eran 885 varones y 4.189 mujeres.¹¹

La fuerte inmigración vivida en Argentina en las últimas décadas del siglo XIX, fue un fenómeno social que incidió en la constitución de la identidad nacional.¹² Frente al riesgo de fragmentación de una identidad nacional endeble, se diseñaron políticas destinadas a su fortalecimiento. En esta coyuntura, la Escuela Normal -a principios de siglo XX- tuvo un rol fundamental. Inmersa en los principios del normalismo, ofrecía a sus alumnos, una cultura fuertemente nacionalista.

Al egresar como maestros o profesores normales tenían la misión de trasmitirla para lograr tanto la endoculturación de los hijos de los inmigrantes, así como de las generaciones de argentinos del interior del país en los que predominaba la identificación con los ideales de los caudillos locales, identificación que tenía más

11 Informe sobre la Educación común de 1913/14 del Consejo Nacional de Educación en Martínez Paz, 1986: 82.

12 Argentina era una Nación que se estaba constituyendo, con un amplio territorio, cuya política y legislación promovían la idea de Alberdi (político, jurista y escritor argentino. 1810-1884) “gobernar es poblar”, a lo que se suma la necesidad y proyecto de país productor de alimentos y agrícola. Se promueve la inmigración masiva, fundamentalmente europea. En 1870 ingresaban por día 70 personas; en 1880 crece a 700 personas promedio por día; y en 1889, hasta la primera guerra mundial, una cantidad de 300.000 inmigrantes por año. Los inmigrantes provenían masivamente de España e Italia y en menor medida, franceses, rusos, alemanes, turcos, austríacos y polacos. Encuentran en Argentina la promesa de ‘pan y libertad’ y la necesidad de mano de obra calificada. Europa en estos años asistía a un proceso de reindustrialización y de la escases de tierras, dejaba varios trabajadores en disponibilidad.[Ver Bernasconi (2006)]

fuerza que el ideal de nación. Este proceso de endoculturación debía devenir en la consolidación de la identidad nacional.

En las Escuelas Normales esto se evidenciaba en su sólida estructura jerárquica, que permitía una movilidad selectiva según el género (las mujeres ascendían como máximo hasta el cargo de directoras de escuela, mientras que los hombres ocupaban cargos de inspectores y funcionarios ministeriales desde el cual ejercían el poder y el control). A esto se sumaban expectativas y conductas estereotipadas para el rol de inspector, profesor, maestro, alumno tanto en las actividades de enseñanza como otro tipo de actividades escolares, por ejemplo los actos patrios, que generalmente tomaban el carácter de rituales por su excesivo protocolo.

Los factores filosóficos, políticos, culturales, y pedagógicos, que dieron al normalismo su vida propia y lo convirtieron en un fenómeno típicamente argentino, fueron superados a mitad del siglo XX. El avance social y cultural posibilitó que se configuraran otras fuerzas educadoras de importancia semejante a la de la escuela y que frecuentemente tuvieran mayor impacto social. Los medios de difusión como el periodismo o la radiodifusión colaboraban con mucha eficacia en mantener este sentido de unidad nacional, y circunstancias imprevisibles de la vida cotidiana adquirieron una importancia notable. Entre ellas, el fútbol y otras manifestaciones deportivas –carreras de automóviles, boxeo– conmovían emocionalmente a toda la República Argentina de un extremo a otro.

El prestigio que otorgaba la pertenencia a la Escuela Normal en los primeros años de su creación, se desvaneció con el paso de las décadas. En la década del '40 el título de "Doctor" (universitario) se convirtió en la gran meta para la vida política, y si algún normalista se destacaba en la acción política se debía a otras actitudes personales y no a su procedencia "normalista".

Por otro lado, se modificaron las características de la población que ingresaba a la Escuela Normal. Aunque en muchos sitios del interior del país seguía siendo la única salida en cuanto a estudios para jóvenes de ambos sexos, y especialmente para las mujeres, en los centros urbanos se daban otros fenómenos: allí, las Escuelas Normales

mantenían una importante matrícula -principalmente femenina- fundamentalmente por el peso de la tradición, pero poco a poco se advirtió su deseo y decisión de continuar carreras universitarias que frecuentemente no tenían que ver con la enseñanza. En muchos casos el ejercicio de la docencia era lo que les permitía sostener sus estudios universitarios y así concretar sus aspiraciones intelectuales y profesionales.

Estas características impactaron en los inicios de la formación docente de EF en Argentina. Para ingresar en la formación del campo específico, se escogen: a) los antecedentes y creación del INEF Instituto Nacional Superior de EF de Buenos Aires (más tarde ISEF N°1 “E. Romero Brest”); b) las consideraciones generales de institutos de Formación Docente de dependencia nacional, provincial y universitaria; y específicamente c) los antecedentes y creación del IPEF Instituto Provincial de EF de Córdoba, sus características y como fuera dicho lugar donde se profundizará el análisis por ser el centro donde se localiza la presente investigación.

9. FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA EN ARGENTINA

9.1. ISEF N°1 Romero Brest – Buenos Aires

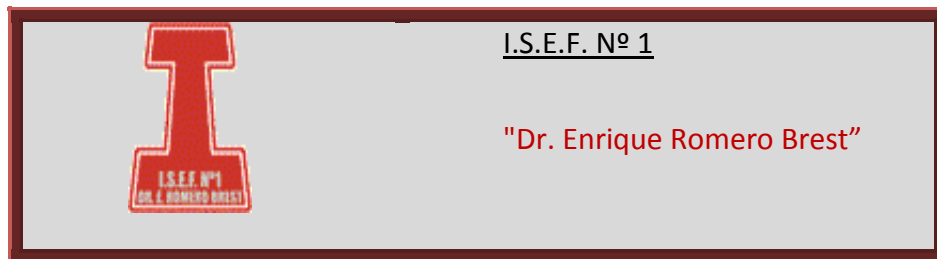


Foto N° 3 - Portada del libro de Romero Brest (1917)
Clase de fisiología experimental al aire libre.
Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros



Foto Nº 4 – Romero Brest, E.
Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros

Hablar de la historia de la Formación Docente en EF en Argentina es hablar de Enrique Romero Brest¹³ (foto Nº 4) como principal referente. Sus ideas fueron registradas en varias de sus obras (1917-1938a-1938b- 1939). Se vio motivado por dejar escritas sus ideas porque, *“...puede ser de alguna utilidad, especialmente en los momentos actuales, en que aquellos principios se encuentran amenazados de ser destruidos; sea porque son ignorados o por efecto de la desorientación moral y espiritual que sufrimos, incluso en (...) la educación física”* (Romero Brest, 1938b: prólogo).

La necesidad de una orientación clara en las instituciones y en la formación docente que permitan acciones en conjunto, era una de sus preocupaciones. Sostenía que las acciones aisladas *“carecerán de la esencia modeladora superior de la cultura”* producto del *“...caos propio de todo empirismo puramente utilitario y materialista”* (Ibídem: 16)

En este mismo libro escribe una breve reseña histórica de los orígenes del Instituto Nacional de EF de Buenos Aires. Las ideas de referencias fueron europeas de fines del siglo XIX, con especial interés en buscar orientaciones científicas y sociales. Los “problemas científicos” de la EF para Romero Brest se respondían desde la

13 Enrique Romero Brest (1873/1958) Nació en Corrientes, cursó sus estudios secundarios en el Colegio Nacional de Corrientes; representó a dicho colegio en partidos de fútbol; ingresó en 1892 en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires donde se graduó como Médico en 1900; en 1899 fue nombrado profesor de la Escuela Normal Caballito en diferentes cátedras, una de ellas la de “Ejercicios Físicos Y Militares” cuyo Director era Pablo Pizzurno (Pedagogo argentino, formado en Europa). Romero Brest se lo considera el fundador de la Educación Física escolar argentina; fundador del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires; creador del Sistema Argentino de Educación Física; inventó aparatos para evaluar la condición física básica. Estos son algunos de sus datos biográficos. (Saraví Riviere, 1998 – Scharagrodsky, 2006 – Renda, 2007)

fisiología del francés Lagrange y del italiano Mosso. Desde lo social/pedagógico de la mano de Pizzurno.

Un hito consecuente con esta perspectiva acontece el 18 de abril de 1898 cuando se firma el decreto de la reforma de la EF para la enseñanza secundaria de los llamados Colegios Nacionales, bajo la gestión del Ministro Beléustegui, siguiendo las ideas de Pizzurno, por entonces Inspector. Este decreto resignifica los, hasta entonces, llamados “ejercicios físicos”, suprimiendo “*los ejercicios militares y la gimnasia atlética de aparatos livianos y del pórtico francés, (...) para sustituirlos por un programa de ejercitación física racional,...*” (Ibídem: 47). La aplicación a las Escuela Normales y a otros establecimientos educacionales, ocurre en 1905.

La dificultad que iba apareciendo en el camino fue la falta de docentes especialistas, encargados de aplicar la reforma y propender la aceptación pública de la misma, dada la coyuntura política. En el decreto se instala la necesidad de aplicación gradual de los ejercicios y juegos. Se promueve la EF procurando fundar en las escuelas, clubes de alumnos, esto supone una consideración de prestigio del campo disciplinar, considerada por Romero Brest, *agente de acción social*. En los colegios hay quienes tienen las cátedras, pero hay carencia de gente preparada, no hay profesores de EF. Esta situación es la que determina que por una decisión ministerial, el decreto del 8 de octubre de 1901 crea el 1° Curso de EF de Vacaciones, a funcionar desde el 20 de diciembre de 1901 hasta el 20 de febrero de 1902, bajo la Dirección del Dr. Romero Brest.

A partir del mencionado decreto aparece una clara demanda de docentes capacitados *práctica y doctrinariamente*¹⁴. Cubren esta demanda con los “cursos temporarios de EF”¹⁵. Al mismo fueron invitados quienes tenían a su cargo los ejercicios físicos en los establecimientos nacionales de educación secundaria, normal y especial, los maestros y maestras de grado de las escuelas anexas a las Normales y los alumnos-maestros de escuelas Normales, desde 4° año inclusive en adelante. Dichos

14 Expresión acuñada frecuentemente por el Dr. Enrique Romero Brest.

15 Se dictaron cinco cursos Dic/1901 a Feb/1902; Dic/1902 a Feb. de 1903; Ene-Feb de 1905; Ene-Feb de 1906 y Dic/1906 a Ene/1907.

cursos transcurren en vacaciones procurando la participación de docentes de todo el país. En 1902, (Ibídem: 54) *“...el Ministro González decretó, a raíz del primer curso de vacaciones, un `curso normal teórico-práctico de ejercicios físicos para maestros, en las tres escuelas de la Capital,...”* Decisión motivada para conseguir mejor preparación de nuevos profesores/as de EF. Lamentablemente esto duró poco porque el Ministro Fernández lo consideró intrascendente. Los temas y exámenes se rigieron por un programa que tenía cuatro capítulos: Necesidad y Bases de la EF; Fisiología e Higiene del Ejercicio; Sistemas de EF; Pedagogía de la EF y Práctica del Ejercicio.

Poco tiempo después tras la gestión de otro Ministro de Instrucción Pública, González, se estableció definitivamente la escuela que es hoy el ISEF N° 1 “Romero Brest”. En decreto de febrero de 1906, artículo 1º se declara instalado definitivamente el “Curso Normal de EF”. Este decreto¹⁶ es el acta de fundación del Instituto, que textualmente dice:

"El Vice-Presidente de la República en ejercicio del Poder Ejecutivo,

DECRETA:

Art. 1º: Declárase instalado definitivamente el Curso Normal de Educación Física, que con carácter temporario se estableció por decreto el 5 de enero próximo pasado, debiendo funcionar por el corriente año en la Escuela Normal de Maestras.

Art. 2º: Por lo tanto queda confirmado el personal del mismo en la siguiente forma: Director, Dr. Enrique Romero Brest, con S 250 mensuales; profesor, Sr. Sebastián Durán Gauna, con \$ 150 mensuales y auxiliar, Sr. Nicolás Bergalli (hijo) con \$ 60 mensuales.

Art. 3º: de forma.

***Figuroa Alcorta
J. V. González”***

¹⁶ Decreto publicado en la página web del ISEF N° 1 “Enrique Romero Brest” <http://www.romerobrest.edu.ar/>

Estos antecedentes, en tanto cursos, se consolidan en mayo de 1909, bajo la forma Escuela Normal de Educación, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública de la Nación. Funcionó con este título hasta 1912, fecha en que el Ministro Garro la transforma en Instituto Nacional Superior de EF. Fue nombrado “Superior” porque exigía para su ingreso alumnos diplomados en Escuelas Normales o Colegios Nacionales. *“El Instituto exige para el ingreso en el primer año, el diploma de maestro normal, o el de bachiller, u otro equivalente que asegure en los alumnos los conocimientos suficientes en fisiología humana...”* (Romero Brest, 1938a: 161) Siendo tres años para obtener el título de profesor normal de EF nacional.

Este requisito argumenta lo expresado más arriba sobre el sentido de las Escuelas Normales y los rasgos del Normalismo. Estos rasgos se articulaban con el Sistema Argentino de EF, conformando de esta manera un “perfil” docente en EF.

Romero Brest consideró que la EF dentro del Instituto debe ser

“...esencialmente educadora de funciones y creadora de aptitudes, y no de un simple medio de acrecentar capacidades atléticas o deportivas. Entiende contribuir, (...) a la integración racional de la cultura. Los estudios que se llevan a cabo en el establecimiento con estas finalidades, comprenden materias científicas, técnicas y prácticas. Estas disciplinas tienen un doble objeto: por una parte, enseñar los ejercicios, las formas y los resultados de su aplicación, y por otra, preparar la mentalidad del profesor y darle la erudición necesaria, apropiada para su desempeño en las complejas formas de actividad que deberá afrontar en la vida escolar y social actual.” (1938b: 62)

Reconoce que las ideas directrices del Instituto han sido determinadas por conceptos científicos y pedagógicos. Las actividades físicas son consideradas “solo” como medios de llegar a la integración de la cultura del hombre en el medio social a que pertenece, y aquellas que no respondan a esta propuesta *“tendrán que ser repudiadas por nuestra escuela”* (Ibídem: 75). El mismo Romero Brest, sostiene que los peligros que amenazan al Instituto y a la enseñanza de la EF escolar son el atletismo; el deportivismo y la militarización. Especialmente importante era su consideración a la amenazante intromisión militarista que se podría sintetizar en lo siguiente: la defensa de la patria; la vigorización de la raza; el efecto mental del ritmo de las masas (ej. los desfiles); y la fuerza como único pensamiento del orden social.

Lo que antes era una conminación, en 1924 se concreta en una intromisión militar al Instituto. Hasta la fecha, el Instituto buscaba diferenciarse a la ideología militar. Romero Brest reconoce que en dicho año comienza el primer ataque con el objeto de transformarlo en escuela militar de gimnasia. Se designa una comisión ad hoc integrada por dos militares y un civil. Esto genera una orientación militarizada de la enseñanza de la EF, con las siguientes características:

- Implementa en las escuelas civiles la gimnasia militar.
- Se organiza de acuerdo a principios y conceptos militares (ej.: escuadras, secciones, uniformes, bandas, jefes y no maestros, etc.)
- Aplica reglamentos y espíritu militar y de soldado.

Estos temas no son una cuestión baladí, sino medrosa a la orientación pedagógica que el Sistema Argentino de EF intentó impulsar. *“El problema general de la educación física es, ante todo, un problema social más que puramente individual; (...) de mentalidad más que de músculos; de formación del espíritu más que el cultivo de la energía física.”* (Romero Brest, 1938b: 247)

El *Sistema Argentino de Educación Física*, organizado en 1905, se fue gestando desde la reforma de 1898. Se oponía a la enseñanza utilitarista militar, atlética o deportiva y a la enseñanza puramente formalista por no ser científica y si jerárquica, y por destructora de los ideales educativos y solidarios. El sistema se sostiene sobre “bases científicas”. Romero Brest tanto en su obra *Pedagogía de la EF* (1938a) como en *Bases de la EF en la Argentina* (1939), las explicita, pudiendo sintetizarse en las siguientes ideas alusivas:

“La fisiología, la higiene y la pedagogía racional forman el trípode sobre el cual se apoyan las doctrinas del sistema” (Ibídem: 155)

“El sistema persigue la salud del individuo y el entrenamiento en el esfuerzo, antes que el simple desarrollo muscular” (1938a: 156)

“Desde el punto de vista higiénico-fisiológico la cultura física debe ser: excitante de las funciones de nutrición en primer término, es decir, de las funciones respiratorias y cardíacas.” (Ibídem: 158)

Desde el punto de vista psicológico persigue “(...) *el desarrollo de las aptitudes mentales de valor, de energía, de voluntad, de carácter, de propiedad con la realidad de las cosas, como fuentes, en este orden, de cultura y de desarrollo cerebral.*” (Ibídem: 159)

Desde el punto de vista social, persigue “...*el mejoramiento de la raza, tanto del punto de vista físico como de las aptitudes de cohesión social que producen la verdadera energía de un pueblo (...) educar a las masas en la solidaridad y en la cooperación, (...) en el sentimiento elevado del amor a la patria...*” (Ibídem: 159)

Desde las bases pedagógicas, el sistema considera que “...*la cultura física debe integrar el concepto de enseñanza y de la educación intelectual, entendiendo que esta debe comprender también el desarrollo de las aptitudes biológicas...*” (Ibídem: 160)

A partir de las ideas expresadas, del Sistema Argentino de Educación Física resultaría una EF que podría llevarse adelante

“(...) como disciplina física general o como cultura especial, profesional... La escuela es, (...) el campo más apropiado para su actuación porque, (...) es uno de los más intensos focos de propagación social de las ideas de los hechos; además,... es la edad más apropiada para aprovechar con mayor intensidad los efectos de la cultura física: la niñez y la adolescencia.” (Ibídem: 162/3)

El rol que tuvo la formación docente en la Argentina en las últimas décadas del siglo XIX, más aún a partir de la sanción de la ley 1420¹⁷, y comienzos del S XX, ha sido

17 Creación del sistema Educativo Argentino: Ley N° 1420 de Educación Común (8 de julio de 1884) (A continuación se escogen aquellos artículos que se vinculan a la Educación Física).

Principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias. Artículo 1º- La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad.

Artículo 2º- La instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene.

Artículo 6º- El mínimo de instrucción obligatoria, comprende las siguientes materias: Lectura y Escritura; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema

el sentimiento de patriotismo y de unidad nacional. Esto en el proyecto de las clases dominantes bajo las características generales de la modernidad, la revolución industrial, el abandono de los usos corporales para el trabajo en la tierra y en particular la constitución del Estado Nacional Argentino.

Respecto a la inclusión de la EF en el sistema educativo se define con mayor claridad en 1898 en las escuelas Normales de Maestras y de Profesores, contando de 4 a 13 hs. de “ejercicios físicos”. Y las ideas que delinearon su campo fueron predominantemente dos: la influencia militar y la influencia fisiológica. (Saraví Riviere, 1999).

La primera, la influencia militar¹⁸, aparece por necesidad del Estado Nacional en formación y por la necesidad de las fuerzas armadas de formar sus cuadros por

métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; de Historia particular de la República y nociones de Historia General; Idioma nacional, moral y urbanidad; nociones de higiene: nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional, para las niñas será obligatorio, además, los conocimientos de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería.

Artículo 10º- La enseñanza primaria para los de seis a diez años de edad, se dará preferentemente en clases mixtas, bajo la dirección exclusiva de maestras autorizadas.

Artículos 14º- Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto.

Personal docente.

Artículo 24º- Nadie puede ser director, subdirector o ayudante de una escuela pública, sin justificar previamente su capacidad técnica, moral y física para la enseñanza en el primer caso, con diplomas o certificados expedidos por autoridad escolar competente del país; en el segundo, con testimonios que abonen su conducta; en el tercero, con un facultativo que acredite no tener el candidato enfermedad orgánica o contagiosa capaz de inhabilitarlo para el magisterio.

Artículo 25º- Los diplomas de maestro de la enseñanza primaria, en cualquiera de sus grados, serán expedidos por las escuelas normales de la Nación o de las provincias...

Artículo 26º- Mientras no exista en el país número de maestros con diploma para la enseñanza de las escuelas públicas y demás empleos que por esta ley requieren dicho título, el Consejo Nacional de Educación proveerá a la necesidad mencionada, autorizando a particulares para el ejercicio de aquellos cargos, previos examen y demás requisitos exigidos por el Art. 24. (lo subrayado me pertenece)

18 La actual Escuela de Educación Física y Tiro del Ejército pasó a lo largo de su historia por varias denominaciones:

1905 Escuela de Esgrima del Ejército

1907 Escuela de Esgrima y Gimnasia para el Ejército, Marina y Policía

1939 Dirección e Inspección de Esgrima y Gimnasia

1943 Dirección de Tiro y Educación Física del Ejército

posibles guerras. Esto último se puede leer expresamente en el art. 6 de la ley 1420, “...Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas,...” Esta perspectiva demandó inicialmente en 1897, la creación de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército¹⁹, de donde egresaban profesores de EF que comenzaban a ejercer en diversos colegios.

La segunda, la influencia fisiológica, se constituye en una corriente con énfasis en el conocimiento científico, basando sus ideas en la Fisiología europea de Lagrange; Tissié; Mosso entre otros y el Dr. Enrique Romero Brest las organiza y pedagogiza desde los juegos, los ejercicios físicos y los deportes, orientado al sistema educativo. Así fue que en 1898, por decreto se implementa en los Colegios Nacionales.

En 1901 se incluye en el sistema educativo la formación de formadores en EF, a través de cursos temporarios, llamados los “Cursos Normales Temporarios de Ejercicios Físicos para Maestros” que se dictaban en los meses de verano, encabezados por el ya Dr. Enrique Romero Brest. En 1906 se establecen en forma permanente el “Curso Normal de EF”. En 1909, el Mtro. R. Naón resolvió, por decreto, elevarlo a la categoría de “Escuela Normal de EF” al mismo tiempo que se proveyó de un Laboratorio de Fisiología completo para llevar a cabo asignaturas pertinentes al área de las ciencias biológicas. Y, en 1912, por gestión del Dr. Garro, recibió la categoría de Instituto, llamándose “Instituto Nacional Superior de EF” siendo el Dr. Enrique Romero Brest su Director.

1984 Servicio de Tiro y Educación Física

1999 Escuela de Educación Física y Tiro del Ejército

19 Por Decreto 3368 de setiembre de 1897, Presidencia de Uruburu. Pini (maestro Italiano, Caballero oficial de la Corona de Italia) fue el primer director. La escuela tenía la misión de formar “prebostes”. El primer curso se inicia en 1898 con el método que se aplicaba en la Real Escuela Militar de Esgrima de Italia. En 1900 egresaron los primeros treinta y tres alumnos, destinados al Ejército y muchos al ámbito de la Educación Física Escolar debido a varios factores, el principal fue que desde 1898 se tornó obligatoria la Educación Física en los Colegios Nacionales; por otra parte estos egresados fueron los primeros recursos humanos para dirigir actividades físicas.

Por otra parte en 1943 se celebra un convenio entre el ejército y el INEF “General Belgrano” de San Fernando (decreto N° 15064 de 1943) donde se establece que los egresados de este INEF (solo de varones) podían ingresar al Cuerpo de Gimnasia y Esgrima del Ejército cursando un año en el Colegio Militar de la Nación, y de este modo alcanzaban el grado de Sargento 1ro. A posterior surgen cambios y se retoma en 1960, año en el que incorporan a los egresados de los INEF del interior del país. A partir de 1997, se incorpora el personal femenino, destinadas especialmente a los institutos de formación y a los liceos militares. (para ampliar ver Pallarola, 2004)

Algunas fotografías ilustran el laboratorio de Fisiología, que desde su origen a la actualidad es parte de la cultura identitaria del ISEF N° 1. Las fotografías que se colocan a continuación pertenecen al Centro de Documentación e Información Histórica sobre la EF y el Deportes "Gilda Lamarque de Romero Brest", perteneciente al Instituto Romero Brest,²⁰ y al libro de Romero Brest (1917) que se encuentra en la Biblioteca Nacional de Maestros.

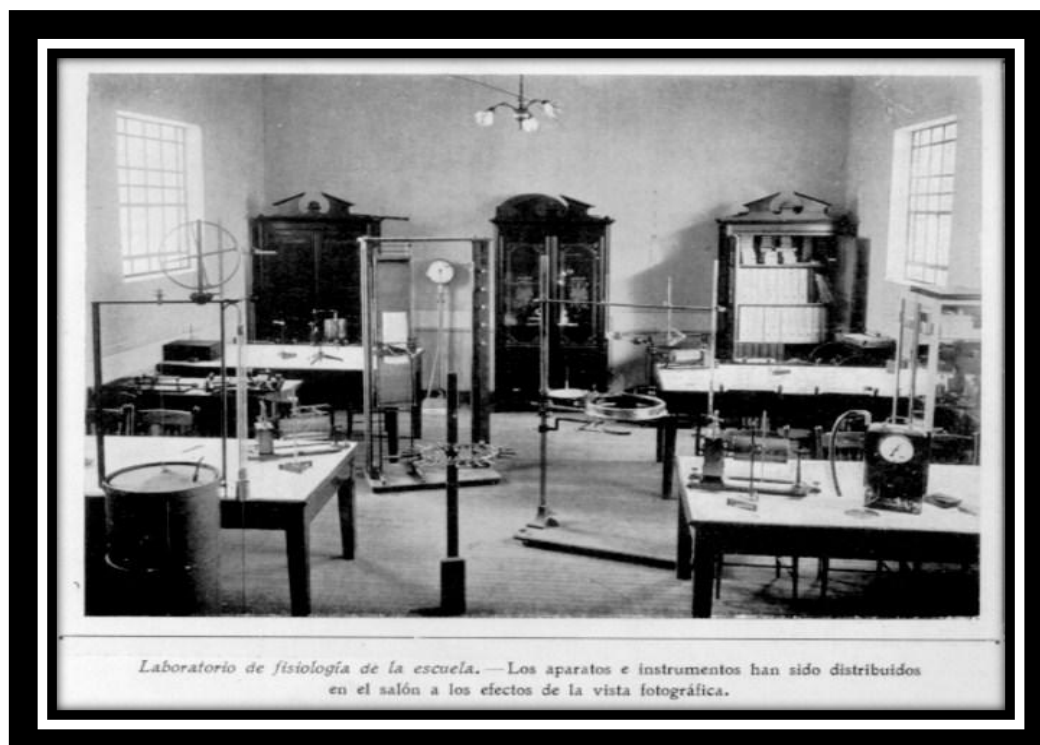


Foto N° 5: Laboratorio de fisiología de la escuela. Aparatos e instrumentos
Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros

20 Tiene sus raíces en el año 1995 durante el primer período de conducción democrática de la Institución, luego de varios años de intervención. La reconstrucción de su identidad institucional constituyó uno de los primeros y fundamentales propósitos del proyecto. En ese marco se diseñó una línea de indagación desde un enfoque institucional, destinado a recuperar su historia. En principio desde los mismos actores, ex docentes, ex administrativos, ex directores, ex funcionarios del Ministerio de Educación y miembros actuales de la institución. (Boletín N° 7 – octubre de 1999)

El Centro de documentación Histórica del Instituto de Educación Física N°1 “Dr. Enrique Romero Brest”, lleva el nombre de la Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest y cuenta con materiales históricos del propio Instituto producidos desde 1906 y de legados particulares que han sido donados. Además el Centro se nutre de los aportes permanentes de profesores y amigos de la Educación Física y el deporte.

Mensualmente se edita un Boletín que contiene diversos temas; reseñas de la historia de distintos deportes, notas de Investigación y Desarrollo Curricular del ISEF, posibles fuentes laborales para egresados y alumnos y artículos ofrecidos por profesores de diversas cátedras. (Boletín N° 21 –set/01)



Foto Nº 6: Aplicación del dispositivo para medir la respiración con el Espirómetro de R. Brest.
Fuente: Centro de Documentación Histórica "Gilda Romero Brest" ISEF Nº1 E. Romero Brest. Buenos Aires

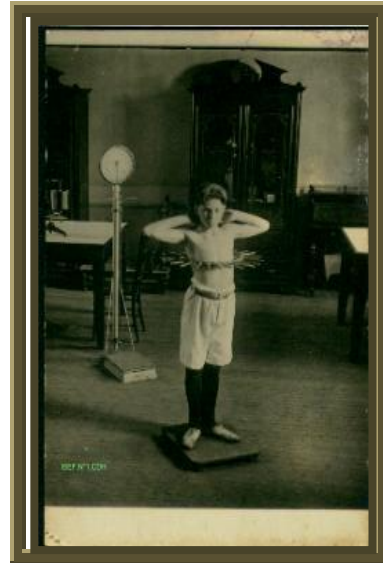


Foto Nº 7: Aplicación del toracómetro de Demeny
Fuente: Centro de Documentación Histórica "Gilda Romero Brest" ISEF Nº1 E. Romero Brest. Buenos Aires



Foto Nº 8: Estudio con espirómetro de Tissot
Fuente: Centro de Documentación Histórica "Gilda Romero Brest" ISEF Nº1 E. Romero Brest. Buenos Aires



Foto Nº 9: Mediciones antropométricas.
Aplicación del toracógrafo de Dufestel.



Foto Nº 10: Mediciones antropométricas.
Aplicación del tallador milimétrico.

Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros



Foto Nº 11: Alumnos haciendo un trazado de pulso radial
Fuente: Centro de Documentación Histórica "Gilda Romero Brest" ISEF Nº1 E. Romero Brest.
Buenos Aires



Foto N° 12: Trabajos de fisiología experimental. Estudio de la fatiga con ergógrafo de Mosso.



Foto N° 13: Trabajos de fisiología experimental. Estudio del pulso radial con esphigmógrafo de Jaquet.

Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros



Foto N° 14: Ejercicio de elevación de piernas de frente

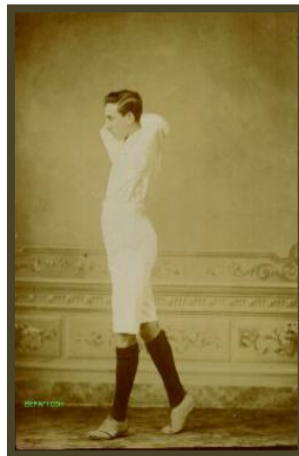


Foto N° 15: Ejercicio de equilibrio - Posición paso cerrado con segunda



Foto N° 16: Ejercicio de equilibrio. Paso oblicuo con elevación del talón

Fuente: Centro de Documentación Histórica "Gilda Romero Brest" ISEF N°1 E. Romero Brest. Buenos Aires

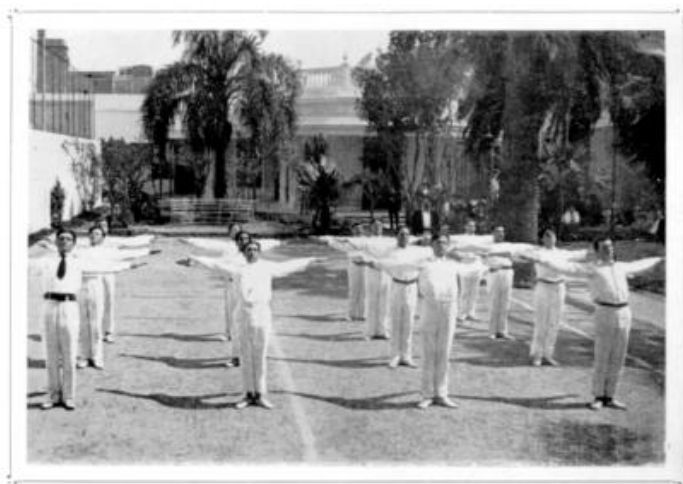


Foto Nº 17: Clase fisiológica de ejercicios físicos. Ejercicios respiratorios al finalizar la clase.
Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros



Foto Nº 18: Clase fisiológica de ejercicios físicos.
Ejercicios de extensión de tronco del cuarto momento de la clase.
Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros

El camino se ha presentado algo sinuoso en la lucha de poder entre ambas corriente, militar y fisiológica-pedagógica. Saraví Riviere (1999) y Solís – Ferro (1999) reconocen que los intereses y necesidades militares en la EF fueron centro de debates y de conflictos en numerosas ocasiones: 1910, 1914, 1924, 1931 y 1938.

En 1910 se reactualiza el conflicto entre ambas posiciones “militarista” y “fisiológica”, por la creación de los Batallones Escolares bajo la administración de la Sociedad Sportiva Argentina al estilo de Francia a fines del siglo XIX. Los batallones estaban integrados por alumnos entre 8 a 15 o 16 años. Nacen por preocupaciones castrenses, organizadas por militares maestros de Gimnasia y Esgrima. Estos se extienden por todo el país motivado por el centenario de la revolución de mayo de 1810, y por garantizar la práctica de la EF para el fortalecimiento físico, para servir y respetar a la Patria, y preparar discípulos eficaces para el servicio militar. El sistema de preparación de base es el “Baumann”²¹ al que se suma la gimnasia sueca y alemana y aquellas prácticas militares de desfiles con armas de madera o verdaderas. Se adopta por tanto, el método oficial de la escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército Argentino.

La oposición a esto es encabezada por el Dr. Enrique Romero Brest, la Asociación de Profesores de EF, el Partido Socialista, Centros Culturales y Bibliotecas, entre otros. Los argumentos más notables se centraban en que los Batallones no habían sido propuestos por educadores, que en la formación de “preboste” no aparecían nociones sobre desarrollo, necesidades infantiles sino aquellas de endurecimiento para ser eficaz en su futuro trabajo como conscriptos. La disciplina militar se diferencia de la disciplina escolar, una acata orden en estricta obediencia y genera automatismo, la otra procura entendimiento, convicción educando a la razón.

Podríamos coincidir que convivían dos estilos, contrapuestos y conflictivos, de formación docente: uno adscripto a Gimnasia y Esgrima del Ejército con formación militar dependiente del Ejército; y otro adscripto al Sistema Educativo con formación pedagógica, dependiente de la Escuela Nacional de EF, luego Instituto Nacional Superior de EF.

En 1914 resurge el discurso de necesidad de militarización de la sociedad con motivo de la Primera Guerra Mundial. Se actualizan los conflictos ante un proyecto de ley de “...enseñanza militar en todas las escuelas, tanto infantiles como secundarias,

²¹ Sistema de entrenamiento militar, rotatorio con subdivisiones de entrenamiento y de grupos, mandos y fuerzas.

normales y especiales, que el Ministro de Guerra presenta ante el senado.” (Solis y Ferro, 1999). En 1924 se crea una comisión ad hoc para revisar la EF del país, y con ello los planes de estudio del Instituto Nacional Superior de EF. La comisión está integrada por: el Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial; el Director del Instituto Nacional Superior de EF; representantes de los Ministerios de Marina y de Guerra; y además de un particular experto en EF. Un intento de vincular e integrar las diversas perspectivas.

En 1930, comienzo de la “década infame”²² en Argentina. Acontecen cambios en el escenario económico y político argentino y del mundo. Estos modifican las relaciones de poder e incorporan en el campo de la EF escolar concepciones y estilos que impactan especialmente en la Formación Docente.

Un ejemplo de esto es el *Consejo Nacional de EF*, organismo que conducirá la actividad física del país, presidido por el Gral. Arana (Director de Tiro y Gimnasia del Ejército), e integrado por representantes de los Ministerios de Guerra, Marina, Interior e Instrucción Pública.²³ Arana promueve la gimnasia metodizada y los elementos disciplinadores del deporte. Promueve la gimnasia y la práctica del tiro no sólo con el imperativo de formar jóvenes sanos sino “...una raza fuerte y viril, noble y resuelta, apta para todas las luchas de la vida; pueblo laborioso y tranquilo en la paz; valiente, sufrido, abnegado y decidido en la guerra...” (Arana, 1937)” (en Solis y Filmer Ferro - 1999)

22 José Félix Uriburu (1930-1932) encabezó el primer golpe militar de nuestra historia. Derrocó al presidente Yrigoyen. Este golpe inauguró la década infame, una época marcada por la corrupción y el fraude electoral. A nivel mundial había una verdadera crisis económica causada por la caída de la bolsa de Wall Street dando lugar al nacimiento de gobiernos autoritarios que derrocaron a aquellos democráticos, como el fascismo y el nazismo. El crack del 24 de octubre de 1929 de la bolsa norteamericana generó: a) Una gran recesión mundial; b) Caída de la producción; c) Caída de los salarios; d) Desocupación; e) Se achicaban las exportaciones. f) No había créditos internacionales. (Halperin Donghi - 1971; Pigna, F. - 2006)

23 Nombre que acuñó en su época a lo que hoy llamamos Ministerio de Educación. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Sección Instrucción Pública (Incluye becas, escuelas primarias, secundarias y terciarias, censos nacionales de escuelas, decretos, y libros de despacho), desde 1869-1946.

Siguiendo los lineamientos del Consejo Nacional de EF, se crea la Dirección General de EF en 1938 bajo la dirección de César Vásquez, quien era deportista. Con esta orientación se ocupa de la formación docente para ejercer la EF en la escuela y en los institutos de las fuerzas armadas. Divide el Instituto Nacional de EF en una sección femenina y una masculina. Centra su gestión en la formación de los docentes varones.

Esta última decisión podría leerse como preocupación, dado el escaso número de varones que se inscribían para ingresar al INEF. Las razones podrían ser, por un lado, la formación docente en EF era fundamentalmente femenina, quizá por las condiciones que llevaron a la mujer al normalismo desde el siglo XIX, y a los varones a otras escuelas de nivel medio que los acercara a la universidad para profesiones liberales. Y por otro lado, los varones que elegían ser docentes de EF se volcaron a la formación dentro de los institutos militares. En 1939 se promueve la formación de docentes en EF para varones en otro instituto Nacional de EF “Manuel Belgrano”, con un sistema de becas para alumnos del interior del país, quienes debían tener buenas condiciones física y promedio mayor a 7; además, podían estar cursando el tercer año en las escuelas normales.

Al mejor alumno y a la mejor alumna de cada instituto (sección masculina y femenina), al obtener el título de profesor, se le nombraba automáticamente con 6 horas cátedras. El interés estaba puesto en reclutar varones. Por ello el sistema de becas primero es para ellos, desde 1939, mientras que para las mujeres desde 1944.

La primera *Dirección de EF y Cultura*, fue creada en la Provincia de Buenos Aires a finales de la década de los 30 (1938), momento en que se registra un desplazamiento de las ideas y de la política corporal creadas por Romero Brest, hacia una militarización más acentuada de la enseñanza de la EF. Esto desplegó un conjunto de tácticas con sus particulares efectos sobre el cuerpo y la construcción de determinado tipo de feminidad y masculinidad. Parafraseando a Scharagrodsky (2006), las tácticas a saber: la primera fue la “Gimnasia Metodizada” resignificando las prácticas corporales vigentes. La segunda fue la confección de un libro manual masivo y obligatorio “Manual de Normas y Clases Infantiles de Gimnasia Metodizada y Juegos”. La tercera, los cursos de capacitación a maestros y repetidores físicos, motivados por la

distribución y reproducción de la propuesta. La cuarta se vincula a la ampliación de la propuesta más allá de la escuela, esto es en Colonia de Vacaciones; Comedores escolares, los primeros Torneos masivos de gimnasia y deportes; organización y ejecución de marchas y desfiles escolares.

Dichas tácticas, en tanto decisiones políticas, tuvieron su repercusión sobre el cuerpo,

“lo nuevo de estas tácticas no fueron solo su intensidad y pasividad alcanzadas, sino, muy especialmente, el significado que inscribieron sobre los cuerpos. El cuerpo quedó nuevamente atravesado por un conjunto de preocupaciones, interdicciones e imposiciones, aunque el contexto sociopolítico estableció nuevas necesidades y, por lo tanto, fabricó nuevos órdenes corporales (nuevos cuerpos frente a la significativa expansión industrial y a un incipiente orden político).” (Ibídem: 200/201)

Este proceso acontece bajo el gobierno de Fresco en la Provincia de Buenos Aires, desde 1930 a 1943. Manuel Fresco, quien admiró y se alineó ideológicamente a Hitler, Franco y Mussolini, egresó como médico en la Facultad de Medicina de la UBA. En el decreto que firma, propone la Gimnasia Metodizada, acompañada por un *“Manual de normas y clases Infantiles de Gimnasia Metodizada y Juegos”*²⁴ editado en 1938 para todas las escuelas públicas y privadas de la provincia de Buenos Aires, aunque su vigencia data de 1936. Los juegos eran considerados un agente pedagógico secundario con respecto a la Gimnasia por no poseer un carácter científico. Este manual fue inspirado en las consideraciones del Director de la Escuela de Tiro y Gimnasia del Ejército Argentino, Mayor Horacio Levene y su edición fue avalada por el consejo General de Educación

24 Consta de 8 capítulos: 1- Normas pedagógicas para impartir clases Infantiles de Gimnasia Metodizada. 2- Ejercicios Ordenativos. Reflexiones pedagógicas. 3- Indicaciones sobre los ejercicios ordenativos. 4- Ejercicios Respiratorios. 5- Ejercicios de saltar - paso gimnásticos - locomoción. 6- Desarrollo de las clases de Gimnasia metodizada. 7- Conceptos sobre Juegos escolares y Recreación. 8- Ejercicios con pequeños aparatos.

Continuando con Scharagrodsky (Ibídem: 212) recupera algunos pasajes de Levene de 1939 que ilustran la idea sobre los ejercicios metodizados y cómo estos aportan a la concepción de patria, familia y sociedad; sentimiento de deber y honor, dado que *“la gimnasia sin orden perturba la entidad física y moral.”* El orden, se suponía, era garantizado con aquellas decisiones políticas extendidas a todas las escuelas públicas y privadas bajo las ideas de separar por sexo las clases de EF. Esto posibilita el orden, la moral, y las características de pudor, mesura y elegancia de las mujeres. Ellas no se podían mezclar con el vigor, energía, resistencia y fuerza del varón.

La creación de la primera Dirección de EF y Cultura se vincula a la Reforma Educativa de 1937, cuyos pilares fueron el desarrollo físico y la enseñanza de la religión católica. Ambas como ruptura y crítica al excesivo verbalismo, intelectualismo y enciclopedismo; al laicismo y al modelo pedagógico consolidado a partir de la ley 1420 (1886). Dicho autor (Ibídem: 202) al respecto analiza la incorporación de la religión, la ruptura con el positivismo y su articulación con la EF *“...teniendo como blanco de poder al cuerpo. A la exaltación de la religión católica se le sumó el amor a la patria y a los héroes nacionales.”*

Continuando con el análisis, en las consideraciones finales vinculada a la Reforma Educativa impulsada por Fresco, la EF se convirtió en uno de los pilares fundamentales, aportando al control y regulación del cuerpo individual y social. Combinando en la propuesta *“disciplinamiento de tipo militar, el nacionalismo y la cristianización del cuerpo infantil... Tanto en la fabricación de la masculinidad como en la de la feminidad, la eugenesia tuvo un papel central.”* Scharagrodsky (Ibídem: 230). Una raza fuerte al servicio del Estado, se garantizaba por la práctica de la gimnasia metodizada y avalada por la medicina.

La EF colabora con el proyecto de disciplinamiento social y con el poder del aparato estatal. *“Ello le permitió subordinar lo individual y social a lo estatal. Este camino se continuó en décadas posteriores, aunque con un rol cada vez más protagónico por parte de los deportes.”* (Ibídem: 231) Si bien estas políticas educativas se localizaban en provincia de Buenos Aires, era referente y modelo en otros escenarios del país, podríamos decir de alcance nacional.

Ilustra este análisis alguno de los cursos que en la década del '40 se llevaron a cabo desde la Dirección de EF para profesores de EF en ejercicio. No solo las fotos, sino la letra de los textos dan cuenta del ideario de la época. Se advierte el valor del profesor de EF, “estar en forma” y “ser el ejemplo”.

Cursos de perfeccionamiento:



Foto Nº 19: Curso de perfeccionamiento docente en Buenos Aires para profesores varones

Nota de la revista “Mundo Argentino” 07/ 1940

Fuente: Archivo Histórico del IPEF.

Título: “*Ya saben pero estudian*” los profesores de EF concurren a las clases de perfeccionamiento. Curso de perfeccionamiento docente en Buenos Aires para profesores varones. Curso voluntario de perfeccionamiento, asisten tres veces por semana.

“La fotografía... permite apreciar la correctísima ejecución de los ejercicios²⁵. Es realmente notable la armonía en los movimientos y perfección en las actitudes... Se les recuerda la importancia que tienen los ejercicios a la enseñanza de la EF.”

²⁵ Lo subrayado me pertenece.

“A la orden de los instructores capacitados... los profesores de EF se mantienen en actividad y aumentan sus conocimientos. La finalidad es aumentar la eficiencia del cuerpo docente que actúa en los colegios.”



Foto Nº 20: Curso de perfeccionamiento docente en Buenos Aires para profesores varones.

Nota de la revista “Mundo Argentino” 14/08/1940

Fuente: Archivo Histórico del IPEF.

“Los profesores de Educación Física dan el ejemplo” La nota expresa:

“predicar con el ejemplo es la forma más eficaz de orientar a la juventud, y por eso nos congratulamos que los profesores de EF hayan mostrado poseer un entusiasmo tan marcado por su vocación. Que muchos han dedicado su período de receso... a seguir un curso voluntario con el fin de perfeccionarse... se dictó en el gimnasio I... Dirección General de Educación Física en Av. Centenario... No solo desde el punto de vista técnico son valiosos estos cursos, sino también por el ambiente de camaradería y conocimiento mutuo altamente beneficioso para la enseñanza...”

“Los profesores siguen el curso como cualquier escolar para mantenerse en forma y perfeccionar de esta manera sus conocimientos técnicos.”

A modo de síntesis, desde fines del S XIX y primera mitad del S XX, podríamos reconocer como antecedentes directo de la EF argentina y de su formación docente, a:

- La Ley 1420 (1884)
- Las Escuelas Normales.
- Inclusión de la EF en el sistema educativo se define con mayor claridad en 1898 en las escuelas Normales de Maestras y de Profesores
- Las ideas que delinearon su campo fueron predominantemente dos: la influencia militar y la influencia fisiológica. Los “problemas científicos” de la EF para Romero Brest se respondían desde la fisiología del francés Lagrange y del italiano Mosso. Desde lo social/pedagógico de la mano de Pizzurno.
- El *Sistema Argentino de EF*, organizado en 1905, se fue gestando desde la reforma de 1898.
- En 1901 se incluye en el sistema educativo la formación de formadores en EF, a través de cursos temporarios. En 1906 se establecen en forma permanente.
- En 1909 se crea la Escuela Normal de EF.
- En 1912 se transforma en Instituto Nacional Superior de EF.
- En 1910 se reactualiza el conflicto entre ambas posiciones “militarista” y “fisiológica”, por la creación de los Batallones Escolares bajo la administración de la Sociedad Sportiva Argentina. Garantizar la práctica de la EF para el fortalecimiento físico, para servir y respetar a la Patria, y reparar discípulos eficaces para el servicio militar. Se adopta el método oficial de la escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército Argentino.
- La oposición es encabezada por el Dr. Enrique Romero Brest, la Asociación de Profesores de EF, el Partido Socialista, Centros Culturales y Bibliotecas, entre otros. Planteando: la disciplina militar se diferencia de la disciplina escolar, una acata orden en estricta obediencia y genera automatismo, la otra procura entendimiento, convicción educando a la razón.
- En 1914 resurge el discurso de necesidad de militarización de la sociedad con motivo de la Primera Guerra Mundial.

- *Consejo Nacional de EF*, organismo que conducirá la actividad física del país, presidido por el Gral. Arana (Director de Tiro y Gimnasia del Ejército), e integrado por representantes de los Ministerios de Guerra, Marina, Interior e Instrucción Pública
- La Reforma Educativa de 1937, cuyos pilares fueron el desarrollo físico y la enseñanza de la religión católica, la propuesta basada en: disciplinamiento de tipo militar, el nacionalismo y la cristianización del cuerpo infantil. Una raza fuerte al servicio del Estado, se garantizaba por la práctica de la gimnasia metodizada y avalada por la medicina
- Se crea la Dirección General de EF en 1938 bajo la dirección de César Vásquez, quien era deportista. Se registra un desplazamiento de las ideas y de la política corporal creadas por Romero Brest.
- Divide el Instituto Nacional de EF en una sección femenina y una masculina. Centra su gestión en la formación de los docentes varones.
- La formación docente en EF era fundamentalmente femenina, quizá por las condiciones que llevaron a la mujer al normalismo desde el siglo XIX, y a los varones a otras escuelas de nivel medio que los acercara a la universidad para profesiones liberales. Los varones que elegían ser docentes de EF se volcaron a la formación dentro de los institutos militares.
- En 1939 se promueve la formación de docentes en EF para varones en otro instituto Nacional de EF “Manuel Belgrano”, con un sistema de becas para alumnos del interior del país.
- Se promueven tácticas con efectos sobre el cuerpo y la construcción de determinado tipo de feminidad y masculinidad. 1) “Gimnasia Metodizada”; 2) libro manual masivo y obligatorio “Manual de Normas y Clases Infantiles de Gimnasia Metodizada y Juegos”; 3) los cursos de capacitación a maestros y repetidores físicos, motivados por la distribución y reproducción de la propuesta y 4) ampliación de la propuesta más allá de la escuela.

9.2. Institutos dependientes de Nación, de Provincia y de la Universidad

En la década del '40 y luego en el '50 - '60 se fueron incorporando otras propuestas de formación docente de EF en Argentina. Encontramos institutos provinciales, nacionales, y universitarios, con diferentes dependencias.

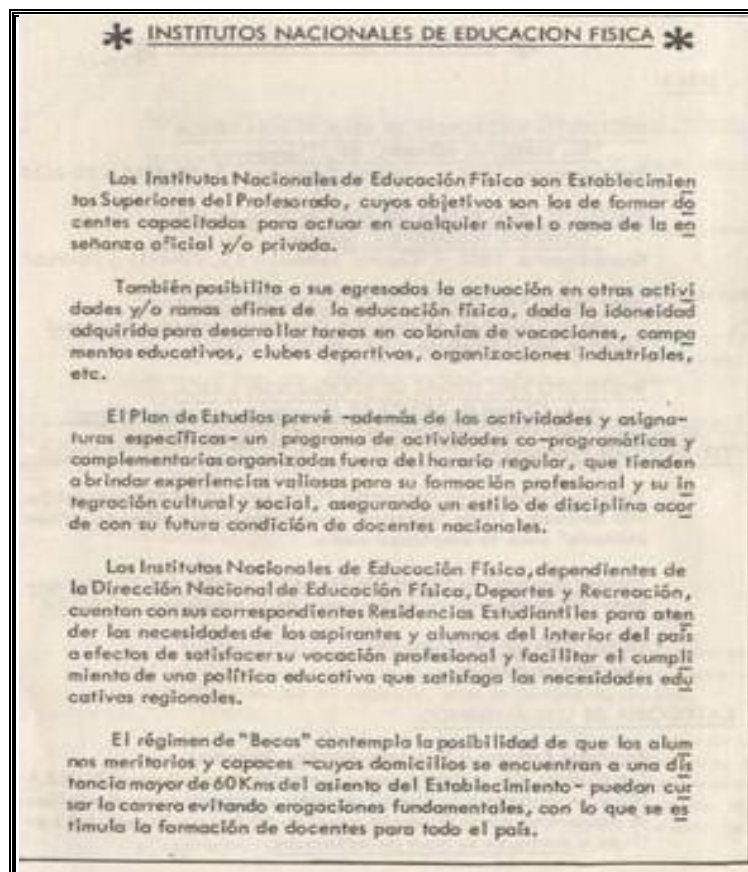
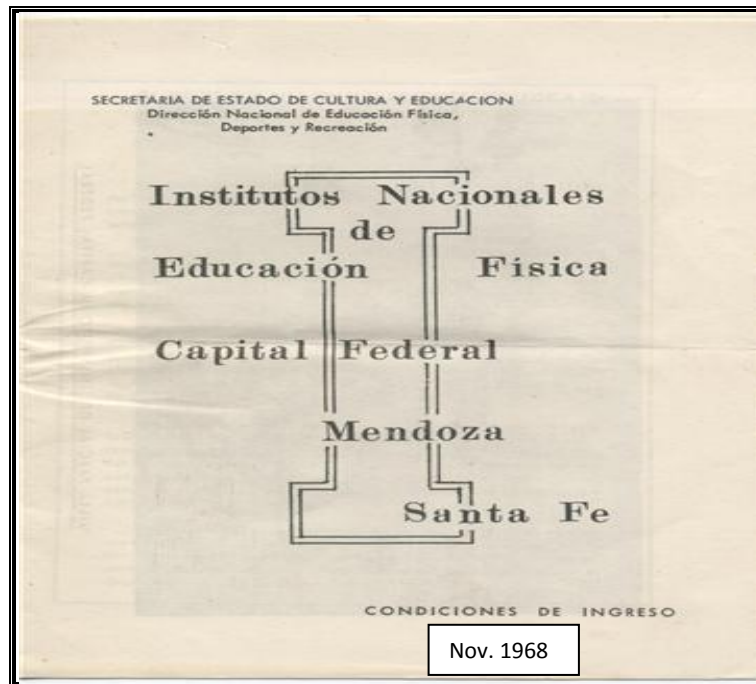
9.2.1. INEF: Institutos Nacionales de Educación Física

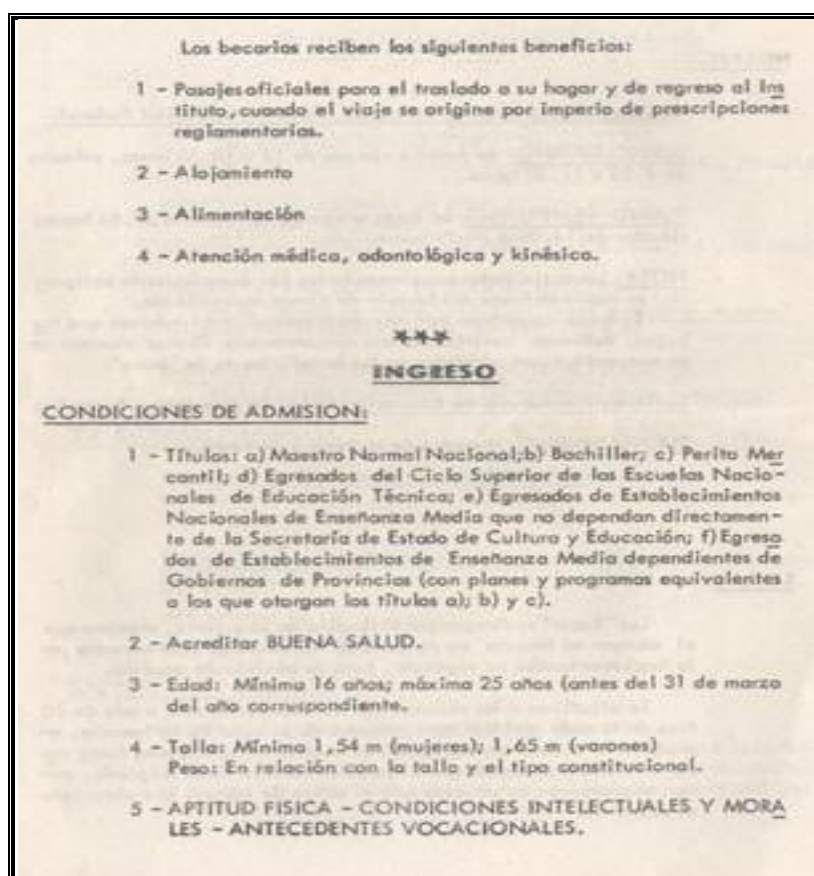
En el folleto²⁶ abajo expuesto que data de 1968 (anexo I), encontramos cuatro Institutos Nacionales de EF, pertenecientes a la Dirección Nacional de EF, Deporte y Recreación, a su vez dependiente de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación de la Nación; Ministerio de Instrucción Pública o Ministerio de Cultura y Educación (variable, según las épocas y las decisiones políticas que modificaran o no la Ley de Ministerios). En 1958 el Prof. Ramón Muros, Director de la Dirección Nacional de Deportes propuso la creación de otros Institutos Nacionales en el interior del país.

- INEF: “Romero Brest” – desde 1939 a la fecha solo para mujeres - (Capital Federal)
- INEF: “Manuel Belgrano” – desde 1939 a la fecha solo para varones - (Capital Federal)
- INEF: de Santa Fe (para varones y mujeres)
- INEF: de Mendoza (para varones y mujeres)

El INEF de Santa Fe fue creado el 03-06-1960, inspirado en el modelo del INEF de San Fernando. Se inaugura con un sistema de internado, el cual hasta 1966 ofrecía: alojamiento, comida, ropa y pasajes; desde 1967 hasta el '72 se suprimía la entrega de ropa y luego del '73 al '76 era la entrega de pasajes que sufría el recorte del momento.

²⁶ Gentileza del Lic. Antonio García, quien conserva el folleto que en 1968 le enviara el INEF de Santa Fe informándole de los requisitos de ingreso.





Folleto N° 1: Condiciones de ingreso de los Institutos Nacionales de EF – 1968
Fuente: Lic. Antonio García – Anexo I

En ese momento, en el orden provincial encontramos el IPEF (Instituto Provincial de EF de Córdoba) y la Escuela de EF de Rosario. Cuando el IPEF comienza a gestionar el reconocimiento nacional de los títulos, la condición para su otorgamiento era que pasara a depender de Nación, caso contrario abrirían dos Institutos Nacionales en el interior del país (Santa Fe y Mendoza). Decisión ésta que, finalmente, tomó la Dirección Nacional de EF, Deporte y Recreación de la Nación, ante la negativa del Gobierno de Córdoba y del mismo IPEF. A pesar de las diferencias, en 1963 el Instituto había logrado el reconocimiento nacional de sus títulos, con retroactividad a los primeros egresados de 1948. (Decreto Nacional 6940, 1963: anexo I)

Con respecto a las condiciones de ingreso, vale destacar que las mismas variaban poco entre los distintos institutos, ya fueran de dependencia administrativa nacional o provincial, que tuvieran o no reconocimiento nacional de los títulos que emitían, por el simple hecho que en el país se seguía las directivas de la DNEFDyR. Córdoba, en ese sentido, logra por mérito propio el reconocimiento nacional para todos los títulos emitidos. No obstante tuvo que "aceptar" seguir el Plan de Estudios nacional vigente, con algunas modificaciones, y con monitoreo de los Inspectores Nacionales. Ello incluía, entre otras cosas, el respeto a las condiciones de ingreso de alumnos. De esta manera lograban unificar la formación docente en EF de todo el país; aunque los Profesorados de las Universidades Nacionales de Tucumán y La Plata, lograron mayor independencia por su autonomía universitaria, (ambos creados en 1953).

En la esfera de la Provincia de Córdoba-Argentina, encontramos Institutos de gestión pública (DGES) y de gestión privada (DIPE²⁷) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba pertenecientes:

Institutos de gestión pública de la Provincia de Córdoba				
IPEF	(Instituto Provincial de Educación Física – Córdoba)	Córdoba Capital	-	www.ipef.edu.ar

²⁷ Dirección de Institutos Privados de Enseñanza.

Escuela Normal Superior "Juan B. Alberdi"	Dean Funes - Córdoba	

Institutos de gestión privada de la Provincia de Córdoba		
Instituto Superior Juan Mantovani	Córdoba Capital -	www.mantovani.edu.ar
Instituto Superior de Artes y Ciencias del Movimiento Humano "San Miguel"	Córdoba Capital -	www.centrosanmiguel.com.ar
Quality - ISAD	Córdoba Capital -	www.qualityisad.com.ar
Instituto Superior del Profesorado en EF - I.A.C.C	Córdoba Capital -	
Instituto Superior del Profesorado "Prof. Jorge A. Cavanna"	Huerta Grande - Córdoba	
Fasta Inmaculada Concepción	San Francisco - Córdoba	www.fastasf.edu.ar
Instituto Superior del Rosario "Prof. Gabriela Mistral"	Villa María - Córdoba	www.idelr.edu.ar
Profesorado de EF "La Santísima Trinidad"	Villa María - Córdoba	http://www.esil.org.ar/edf.htm
Pbro. Juan Vicente Brizuela	Villa Dolores - Córdoba	
Instituto Privado Diocesano "Dr. Alexis Carrel"	Río Tercero - Córdoba	

9.2.2. Profesorados: Dos Institutos Provinciales Privados

En este apartado se hará referencia al Profesorado de EF "La Santísima Trinidad" de Villa María, por ser uno de los Institutos de gestión Privada de mayor antigüedad en la Provincia de Córdoba y porque una de las entrevistas a expertos/as pertenece a una docente de dicha Institución. Además se hará referencia al ISEF de

General Pico La Pampa en virtud de los vínculos que tiene con el IPEF de Córdoba y también porque uno de los expertos entrevistados pertenece a dicha institución.

Profesorado de EF "La Santísima Trinidad" Villa María - Córdoba²⁸



El profesorado de EF "La Santísima Trinidad" nació en el año 1984 y desde entonces se encuentra abocado a la formación de recursos humanos especializados. Implementando un proyecto educativo que sustenta un perfil de egresado crítico, reflexivo, con conciencia ética, innovador y científicamente fundado. Marcando un camino en la realidad social en que vivimos, con el objetivo de ser protagonistas en el papel que cabe profesionalmente: "Mejorar la calidad de vida".

Se constituyó en el segundo profesorado de EF de la ciudad de Villa María, destinado a la formación docente en EF para varones. El primero fue el "Instituto Gabriela Mistral", dedicado en ese momento a la formación docente en EF para mujeres. Ambos institutos pertenecen a Centros confesionales católicos y ambos en la década del '90 dedicaron su formación tanto a varones como a mujeres. En particular, el Instituto la Santísima Trinidad es mixto desde 1992.

El profesorado de EF "La Santísima Trinidad", lleva adelante un proyecto educativo institucional llamado "SER CORPÓREO" con el objeto de abordar problemáticas del cuerpo en los diversos espacios curriculares para generar al cierre del año lectivo una producción artística reflexiva. Dicho proyecto va desde el año 2004 a la fecha. Además, cada 4 años celebra, junto a los demás niveles de la Institución

²⁸ <http://www.esil.org.ar/edf.htm> Logo del Profesorado de EF "La Santísima Trinidad" – Villa María – Córdoba - Argentina

(inicial, primario y secundario) una Gala de Educación Física tanto Artística como Gimnástica. La última en celebrarse fue en el año 2007.

El profesorado de EF "La Santísima Trinidad" firmó convenio con la Universidad Nacional de Villa María a partir del año 2002 para continuar la formación. Una vez obtenido el título de Profesor puede continuar su formación de Licenciatura en EF en dicha Universidad. Actualmente, a dicha Licenciatura asisten también egresados del IPEF.

Breve síntesis:

- Año 1984 Apertura Profesorado de EF "La Santísima Trinidad" - Sólo para Varones
- Año 1992 Profesorado para a ser mixto.
- Año 2002 Profesorado articula con la U.N.V.M. y comienza la Lic. en EF.
- Año 2003 - Gala de Gimnasia – Anfiteatro de Villa María.
- Año 2004 - Ser Corpóreo "Del suelo al cielo" - Teatro Giuseppe Verdi
- Año 2005 - Ser Corpóreo "Expres-arte en movimiento" - Teatro Giuseppe Verdi.
- Año 2006 - Ser Corpóreo "¿Un cuerpo para armar? Ser, no ser, parecer..." - Teatro G. Verdi.
- Año 2007 - Gala de Gimnasia "El movimiento corporal en la trama de las tecnologías" Anfiteatro de Villa María.
- Año 2006 - "Pinceladas de memoria" - Área Movimiento Expresivo - Auditorio U.N.V.M.
- Año 2009 - Ser Corpóreo "Narrativa de una pasión: El Fútbol" - Teatro Giuseppe Verdi

Profesorado de EF Instituto Superior de EF “Ciudad De General Pico”²⁹



El ISEF de General Pico La Pampa, es un Instituto Privado Incorporado a La Enseñanza Oficial (p 46), Dependiente del Departamento de Enseñanza Privada y de la Dirección de educación Polimodal y Superior - Ministerio de Educación - Provincia de La Pampa (Res. Prov. 1244, 1999). Fundado en el año 1990 es una institución representativa en la Provincia de La Pampa en cuanto a la formación y la capacitación profesional, la investigación y el desarrollo en el campo de la EF, los deportes, la recreación, el tiempo libre y la salud activa de la población. Avanza permanentemente en sus niveles de actualización científica y académica, en la consolidación de una nueva dinámica en sus estructuras de funcionamiento y gestión, una apertura mayor hacia las instituciones de la comunidad y un grado más elevado de participación en la vida de la misma.

Este Instituto fue creado por iniciativa de los dirigentes de Pico Football Club, para satisfacer las demandas de formación profesional de los jóvenes de la Provincia y sus zonas adyacentes. El ISEF comienza su actividad académica en 1990 y desde 1993 la Provincia de La Pampa cuenta con los primeros profesionales egresados de sus aulas. En estos años se ha constituido en una institución de avanzada que intenta, no solo formar docentes calificados sino hacer una tarea de jerarquización del campo profesional de la EF. Para ello pone a disposición de sus estudiantes y de la comunidad, los más actualizados conocimientos científicos y pedagógicos y una actitud de apertura hacia los problemas de todos.

²⁹ Avenida San Martín 147 (General Pico-6360- La Pampa - Argentina) Logo del ISEF Gral. Pico.
<http://www.isefgeneralpico.edu.ar>

La primera década significó la consolidación del proyecto educativo, en un contexto de aceptación creciente de sus propuestas por parte de los habitantes de todas las localidades de la Provincia y la inserción inmediata de sus egresados en las aulas de las escuelas, en los campos deportivos de los clubes y en los diversos programas comunitarios de los municipios.

El año 2000 marca el inicio de una nueva etapa, más ambiciosa en la propuesta institucional. Se pone en marcha un nuevo Plan de Estudios, más moderno, que afianza el trabajo en equipo y la consistencia de la enseñanza. Se estructura en su totalidad la triple función asignada por las autoridades educativas para el Instituto: la formación docente inicial, la capacitación y la investigación, desarrollándose una múltiple propuesta en todas esas direcciones. Paralelamente se profundiza también la tarea de extensión que se articula coherentemente con las otras tres funciones.

Esta casa de estudios pretende conformar una nueva identidad sustentada en la formación de profesionales para la vida democrática, con un pensamiento y una actitud de protagonismo crítico y reflexivo, habilitados para un mercado ocupacional amplio, cambiante e incierto; para la utilización consciente y creativa de los conocimientos científicos, para el aporte a la construcción de nuevos desarrollos de la ciencia y ante todo, para el desarrollo de una tarea pedagógica en cualquier ámbito en que se deba actuar.

El proyecto educativo institucional del ISEF tiene actualmente tres funciones: formación inicial, capacitación e investigación. A partir del año 2000 se lleva adelante un nuevo plan de estudios sedimentado en los lineamientos curriculares provinciales y que implica una ruptura con los modelos tradicionales de comprensión de la formación docente en el área.

9.2.3. Profesorados de EF Universitarios:

Profesorado en EF de la Universidad Nacional de Tucumán

La Escuela Universitaria de EF (E.U.D.E.F.) fue creada por la Universidad Nacional de Tucumán³⁰ el 11 de diciembre de 1953, por Res. Nº 1530-214-953, como Instituto de EF. El organizador del Instituto fue el Prof. Enrique Carlos Romero Brest, prestigioso docente, autoridad en el ámbito nacional, internacional e ideólogo de la EF. Como primer Director del Instituto se designó al Prof. Nicolás Russo.

No obstante sus antecedentes datan de 1947, cuando en febrero de ese año, el Sr. Interventor de la Universidad Nacional de Tucumán, Dr. Horacio R. Descole por Resolución Nº 85-130-947, creó el Departamento de EF, que estaba destinado a impartir enseñanza a los alumnos que pertenecían a distintas facultades y escuelas de la Universidad. En 1948, el Departamento de EF, cuyo Director era el Prof. Federico W. Dikens, pasó a perfilarse como un gran centro recreativo en la provincia.

El 16 de marzo de 1956 por Res. Nº 259-236-956 se pone en vigencia el Plan de Estudios para la carrera de Profesor de EF, con algunas variantes respecto de la anterior. Este plan diferenciaba la “sección niñas” y la “sección varones”. El año 1956, marca una importante etapa, porque fue el año de la primera promoción de Profesores de EF.

El 30 de abril de 1962, por Res. Nº 345-962, se aprueba el nuevo Plan de estudios, con vigencia hasta el año 1993. Desde el año 1963 la EUDEF, estabilizó su oferta educativa por 30 largos años. Durante estas tres décadas se formaron profesionales que regaron la tarea educativa de Tucumán y todo el NOA. Pero la década del 70 marcó a esta Institución. En plena etapa de represión en San Miguel de Tucumán, la Escuela Universitaria de EF, cerró sus puertas para el estudiantado y fue convertida en Centro Clandestino de Detención. En la década del 80 el número de alumnos de EUDEF, comienza una etapa ascendente. Se registran los siguientes datos:

30 Para ampliar su historia ver www.facdef.unt.edu.ar

En el año 1981 la población estudiantil era de 281 alumnos y en el año 1988 se incremento a 683 alumnos.

El avance pedagógico de la última transformación educativa va formalizándose de acuerdo a exigencias de nivel nacional que ponen en evidencia las limitaciones del plan de estudios, no solo en la imposibilidad de adecuarse a las nuevas normativas, sino en la de acceder a lo que se comenzó a gestar poco a poco: la transformación en Facultad. Es así que ese Plan de Estudios, de 1962, que tantos años sirviera de marco académico, exige con urgencia una modificación que se plasma de hecho en 1993 con la aprobación de Honorable Consejo Superior y se implementa al año siguiente. A partir de este año se acrecentó el proceso de normalización institucional y se concretaron numerosos concursos docentes. Después de 50 años de historia la comunidad educativa de EUDEF recuerda, aprende, se asombra, pero fundamentalmente se proyecta hacia el futuro para cumplir un anhelado sueño, ser este año Facultad.

Profesorado en EF de la Universidad Nacional de La Plata³¹

La EF en la UNLP, en sus inicios allá por la década del '20, no estuvo ligada a la idea de formar docentes sino al desarrollo de las aptitudes físicas de los alumnos de la Universidad, centradas en el disciplinamiento del cuerpo como complemento de la formación intelectual.

Tal como lo consideran Villa, Scharagrodsky y Rodríguez (2001) es en 1946 la creación en el seno de la Universidad de la "Dirección General de EF"³², se constituye como un organismo autónomo con funciones directivas, organizativas y fiscalizadoras de las actividades físicas en los establecimientos universitarios, con el objeto de

³¹ Para el mismo se utiliza de base el documento escrito por Villa, Scharagrodsky y Rodríguez (2001)

³² Decreto Nro. 4034/22 de la UNLP, 11 de octubre de 1946.

promocionarlas. A su vez se crea una comisión encargada de planificar dicha dirección, integrada por Médicos, Profesores y por el Capitán Alejandro Amavet.

Las ideas de Amavet³³, se fueron imponiendo. Concebía a la Universidad como *"un auténtico laboratorio de la ciencia del movimiento [desprendiéndose] de sus resultados, las normas fundamentales para impartir la educación física en todos los establecimientos educacionales del país"*.³⁴ (Ibídem) A partir de su actividad en la Dirección, Amavet abandona el ejército y concentra sus actividades en la Universidad. Organiza demostraciones gímnicas, donde utiliza el mismo criterio formativo que abordara en las fuerzas armadas e implementa las prácticas obligatorias de tiro.

En 1947 a la Dirección General de EF se suma la Dirección General de Sanidad, con el propósito de intervenir no sólo en la conducción de las disciplinas físicas de los colegios de la Universidad, sino también *"la vigilancia sanitaria de la población estudiantil"*.³⁵ Para ese entonces, la Universidad Nacional de La Plata se concibe como un "laboratorio" de experimentación de la EF y Amavet crea su Método Único para profesores de la provincia de Buenos Aires basado en sus investigaciones sobre la gimnasia danesa, que llamó "Gimnasia Propedéutica". La formación de profesores, se limitaba a la difusión de este método único, para lo cual Amavet forma un "Cuerpo de Adalides"³⁶ encargado de difundir sus ideas en el resto del país e integrado por sus discípulos.

Entre los acontecimientos más destacados del año 1948, en las memorias de la Dirección General de EF figura el *"Primer curso de información del método único para*

33 Amavet nació en 1906 en Buenos Aires y se desempeñaba en el ejército con cargo de Capitán cuando llegó a la ciudad de La Plata en 1938. Es en el ejército donde se forma como Profesor de Educación Física, egresando de la Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima; además poseía títulos de "Consejero Humanista Social" y de "Licenciado en Eugenesia Integral", títulos expedidos por el Museo Social Argentino.

34 Apuntes de Amavet sobre la creación Dirección General de Educación Física (1946)

35 El documento "Historia de la Dirección General de Educación Física", en su pág. 9 establece: "Esta unión (entre Educación Física y Sanidad) apunta a la integralidad de la educación y la instrucción ideal, donde puede decirse, sin jactancias, que la Dirección General se convirtió en un verdadero laboratorio de la Educación Física Nacional, mediante la experimentación de métodos de trabajo, cursos para docentes, giras de divulgación y concurrencia a congresos de la especialidad".

36 El Cuerpo de Adalides visita Córdoba, Santa Fe y Tucumán demostrando los componentes del método único, que incluía "gimnasia correctiva", "gimnasia con bala de hierro" y "gimnasia con tronco de arboles".

profesores de la Prov. de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe, a efectos de divulgar y lograr una interpretación cabal del método aprobado por Superior Decreto de la Dirección General de Educación Física y Salud".³⁷

En 1949 se le otorga mayor autonomía a la disciplina, al separar la Dirección de EF de la Dirección de Sanidad. A partir de aquí, se piensa la creación de la carrera de EF, tanto como hecho político como en sentido ideológico. Entre los objetivos de la Dirección General de EF se incluyeron como fundamentales:

"Propender al cuidado y conservación de la salud colectiva y la aptitud física del estudiante para completar el proceso integral de la educación. Orientar la educación física hacia una dignificación colectiva del hombre, sorteando las minorías selectas y exclusivistas para impulsar la Educación Física social (justicialismo biológico)."

Esto ocurre durante el Gobierno Justicialista de Juan Domingo Perón³⁸, donde las Universidades Argentinas se encontraban intervenidas y los rectores de las mismas eran propuestos por el Presidente de la Nación. De alguna manera, estos Rectores expresaron en acciones concretas, la ideología que el gobierno peronista sustentaba sobre la práctica del Deporte y la Gimnasia, que formaron parte de vastas políticas de Estado. Estas ideas podemos resumirlas en: (Villa, Scharagrodsky y Rodríguez: 2001)

"La importancia de la educación física como educación integral del hombre, equiparando a la Educación Física con la formación social, intelectual, y de la salud, la representación, a partir del deporte y la gimnasia, del "espíritu nacional", con la imagen de Perón como "presidente deportista", la defensa a la patria (el 26 de junio de 1947 se resolvió la obligatoriedad de cumplir, en los ámbitos educativos, con prácticas de tiro de los 16 años en adelante), la vigilancia sanitaria de la población" (como se expresa en una resolución de la Universidad que data de 1947)

Como señala Calvo, en Villa, y otros (2001), *"el peronismo exalta en el imaginario colectivo la valoración del deporte como práctica benéfica de la salud, como propaganda política, como sustento del desarrollo de organizaciones comunitarias,*

³⁷ Di Paolo, Alejandro. *Ibíd.*

³⁸ Presidente de la Nación Argentina desde 1946 a 1955.

como actividad educativa". Durante a la presidencia de Perón, se reconoce el apoyo y promoción del deporte y de la EF. Como ya hemos visto en 1946 se crea en Córdoba el IPEF y el 6 de Julio de 1953, por ordenanza del Honorable Consejo Universitario, se aprueba la creación del Profesorado Superior en EF, perteneciente a Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

El Profesorado Superior Universitario de EF estaba destinado a preparar educadores especializados que tengan un *acertado conocimiento de las materias pedagógicas, científicas y culturales indispensables en el arte de enseñar (...) Con materias a dictarse en la Facultad de Ciencias Médicas, Naturales y Museo, Humanidades y Dirección de Educación Física*³⁹.

Como se verá, la formación no estaría circunscripta solamente a aspectos técnicos y prácticos de la gimnasia y el deporte sino que se complementaría con una formación de corte teórico contextual sobre aquellos y una formación humanística y pedagógica general que impartiría la Facultad de Humanidades. Villa y otros (2001), considerando ideas de Amavet *"La Universidad sería la formadora del "verdadero profesor de Educación Física", con un contenido humanista alejado del biologismo pragmático que había caracterizado la formación impartida en los institutos."*

A partir de aquí se instala la tensión y juicio de calidad y valor de la formación docente de EF en Argentina. Aquella que proviene de la esfera universitaria y aquella cuyo origen provienen de Institutos de Formación Docente dependiente de los Ministerios de Educación de los Estados Provinciales, a los que se les designó como Institutos "terciario" o "no universitario" – enunciados con cierto dejo despectivo-.

Cabe destacar que, el plan de estudio para el Profesorado de EF de La Plata desde su origen fue de 4 años, mientras que en los Institutos superiores de EF, o también llamados Terciarios o No universitarios, hasta 1981 fueron de 3 años⁴⁰. Por

39 De las conclusiones elaboradas por la Comisión Ad Hoc designada para estudiar la viabilidad sobre la creación del profesorado, integrada por el Prof. Rodolfo Agoglia, el Dr., Francisco Morales y el propio Amavet.

40 El primer plan de estudio de apertura del IPEF y del INEF "Romero Brest", fueron de 2 años.

otra parte y desde el Plan de estudio 2000, en la UNLP incorpora un 5to. Año tanto para el Profesorado como para la Licenciatura.

Profesorado en EF de la Universidad Nacional de Río Cuarto⁴¹

Fue creada el 1º de mayo de 1971 por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional dentro de un programa de adecuación de la enseñanza universitaria argentina a las necesidades del desarrollo regional. Tiene su asiento y gobierno en la ciudad de Río Cuarto. Las actividades académicas y administrativas están centralizadas en el campus universitario, de 165 hectáreas, distante 6 km. del centro de la ciudad.

Al momento de su creación incluye el Profesorado de EF en la Facultad de Ciencias Humanas. Dicho profesorado había sido creado en un Instituto Privado de Nivel Superior junto a otras carreras docentes hacia fines de la década del '60. Todas ellas las absorbe la UNRC en dicha Facultad.

Sus planes de estudio se vincularon a los planes de estudio de los Institutos de EF. Esta Universidad, interesa en particular porque en 1997 se crea un convenio entre la UNRC y el IPEF para el dictado de la Licenciatura en EF, en su primera cohorte a los docentes del Instituto y a docentes de EF. El convenio se renueva en 2003.

Los dos años de Licenciatura, que los docentes de EF cursaron, se organizaron según el siguiente currículum. Esto fue común a pesar de la diversidad de recorridos curriculares que los docentes del IPEF habían cursado, por pertenecer a diferentes generaciones y planes de estudio:

Historia de la EF
Fisiología de la Actividad Física
Metodología de la Investigación

⁴¹ Para ampliar, ver en http://www.unrc.edu.ar/unrc/facultad_humanas.htm

Fisiología
Sociología
Seminario de Teorías de la Educación
Seminario de Investigación en EF
Lengua extranjera (comprensión de texto)
Planeamiento Institucional
Salud y calidad de vida
Desarrollo Humano
Trabajo Final

Cabe destacar que los profesorados de EF dependientes de las Universidades Nacionales han nacido en las Facultades de Humanidades y/o Ciencias de la Educación. Esta definición pareciera marcar rupturas a la orientación en ciencias biológicas, médicas o de la salud, que primaron como campo de conocimiento al momento de su aparición.

9.3. IPEF (Instituto Provincial de EF) Córdoba

Fotos: frente del 1er edificio del IPEF (1946 a 2006) Fuente: www.ipef.edu.ar



Foto N° 21: frente del primer edificio del IPEF. Vista panorámica.
1946 a febrero de 2006



Foto N° 22: frente del primer edificio del IPEF, puerta de entrada.
1946 a febrero de 2006

Logo del IPEF

Fuente: www.ipef.edu.ar



Decreto de creación⁴²

“Visto el informe elevado por la Dirección de Educación Física sobre la necesidad de crear un Instituto de Educación Física y, considerando: Que debiendo darse una nueva estructura a la Dirección General de Educación Física para que cumpla debidamente los fines a que la misma está destinada, y dada la carencia de personal suficiente que esté en condiciones de impartir la enseñanza de la educación física en las escuelas y gimnasios de la Provincia, resultará necesaria la creación de un instituto que provea a aquella del personal docente capaz de llenar dichas funciones.

Por ello, EL GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DECRETA:

Art. 1º) Créase el “Instituto de Educación Física Provincial” de acuerdo a las bases que se establecen en el presente decreto.

Art. 2º) El Instituto de Educación Física Provincial dependerá de la Dirección General de Educación Física de la Provincia y estará destinada a la enseñanza, orientación y desenvolvimiento de la educación en todos sus aspectos.

⁴² Dicho decreto se encuentra en el Archivo histórico del IPEF. Ver anexo I

Art. 3º) La enseñanza a impartirse en el Instituto de Educación Física Provincial tendrá por objeto: a) Formar profesores de educación física de ambos sexos; b) organizar cursos de perfeccionamiento para profesores de educación física y para idóneos" (Decreto Provincial de Creación 1347 Serie "A" julio 1946). (Anexo I)

Dicho decreto va especificando: Titulaciones: Profesor de EF y Perfeccionamiento para profesores de EF y para idóneos. Duración: dos años para ser profesor y los cursos lo especifica la Dirección General de EF. Sobre la organización: Director; docentes y Consejo consultivo. La dirección será ejercida por el Director General de EF de la Provincia.

Requisitos de ingreso: Ser argentino nativo; tener 18 años y no más de 25 al 31 de marzo; tener título de maestro normal o provincial, o bachiller; aprobar examen de ingreso (médico; de prueba de eficiencia física; prueba escrita y acreditar antecedentes dignos y honorables).

El IPEF surge como parte de la Dirección de EF de la Provincia. Si bien la fecha del decreto Decreto Nº 1347, serie A, data del 18-07-, la apertura efectiva del IPEF es el día 8 de septiembre de 1946. En ese día se lleva a cabo el acto de apertura contando con la presencia del por entonces Gobernador (Interventor) de la Provincia de Córdoba Tte. (R) Argentino S. Auchter; distintas autoridades provinciales y nacionales; representantes del Ejército, la Iglesia Católica y la Universidad Nacional de Córdoba, los varones y mujeres inscriptos para el primer año y gente de la comunidad. Cabe mencionar que el entonces Director del IPEF, Justo Fernando Vidal⁴³ era militar retirado a cargo de la Dirección Provincial de EF.

⁴³ Justo Vidal, oriundo de la Capital Federal, hoy ciudad Autónoma de Buenos Aires (1909 - 1963) Egresado de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, luego de ejercer como militar en la ESMA y en Infantería en Bahía Blanca, sufre un problema pulmonar por lo que lo trasladan a Córdoba, luego de 1938 lo pasan a disponibilidad. Tuvo una hija con su segunda mujer. Crea en Córdoba la Dirección de

El discurso de Justo Fernando Vidal⁴⁴, en el acto inaugural, entre otras ideas, dijo:

“Hasta el presente nada se había hecho en orden a lo físico a pesar del esfuerzo de algunos había caído en el vacío por la incomprensión al no existir entidad orgánica que sustente la sabia vivificante de la verdad que se trasunte en todos los hechos y donde la ciencia interviene.

El término que...condice en este aspecto de la educación en la Educación Física. La educación física, arte y ciencia del carácter biológico, eugénico, pedagógico y terapéutico persigue el aumento del potencial biológico y moral del ser humano, y con esto mayor capacidad y eficiencia del individuo en su auto-vida y la vida de relación. Quién más contribuye al engrandecimiento de la nación en toda la faz constructiva me animo a decir que es la educación física...

...Una nueva institución que hará honor a su reconocida fama de ciudad culta. Será un santuario de profundo contenido humanístico y acrisolado concepto moral cuyas puertas abiertas permitirán recibir en su seno a la juventud que desee adquirir conocimientos para poder ejercer la profesión con dignidad...”



Foto N° 23: Acto inaugural. Discurso del Director de la Dirección Provincial de EF y del IPEF: Justo Vidal.
08/09/1946.

Fuente: Archivo Histórico IPEF

Educación Física de la Universidad Nacional de Córdoba y el IPEF. Fue director del IPEF desde su creación hasta el año 1953.

⁴⁴ Consta en archivo Histórico del IPEF y en el diario Los Principios del 9 de setiembre de 1946. Córdoba



Foto Nº 24: Acto inaugural. En el campo de Atletismo: formación de estudiante del IPEF (fila de la izquierda mujeres, fila de la derecha varones); formación de grupos escolares; misa de campaña. En el palco y tribunas: Autoridades, docentes y público en general. 08/09/1946.
Fuente: Archivo Histórico IPEF



Foto Nº 25: Acto inaugural. Desfile de estudiante y docentes del IPEF en la pista de Atletismo frente al palco de las autoridades y público general. 08/09/1946.
Fuente: Archivo Histórico IPEF

9.3.1. Antecedentes históricos

Parafraseando algunas ideas de quien reconstruyó la historia del IPEF, García (2006), algunas decisiones, eventos y normativas se constituyen en antecedentes directos y otros indirectos, aunque a su decir todos presentan en común la *“demanda de profesores de EF con formación académica ante la gran difusión de las prácticas gimnásticas, atléticas, deportivas y de natación y/o vida al aire libre. Además (...) la EF escolar como extra-escolar...”* (Ibídem: 4). Como fuera expresado en anterior apartado hasta el momento (1946) los institutos de formación docente que existían eran los Institutos Nacionales de EF “Romero Brest” de Buenos Aires (1906) y “Manuel Belgrano” de San Fernando (1939) y el Instituto de Gimnasia y Esgrima del Ejército.

Respecto de los antecedentes indirectos y directos que señala García (Ibídem) se cita:

"1. Antecedentes indirectos:

1.1. Creación del Puesto de Profesor de Gimnasia para las escuelas de varones de la capital (Ley Nº 2132 del 07-09-1911);

1.2. Solicitud de la Escuela de Maestros “José V. Olmos” para que se destinen predios a la construcción de una Plaza de Juegos y Deportes (1915);

1.3. Creación de las Plazas de Ejercicios Físicos de la Provincia en la capital y en ciudades del interior (Ley Nº 2577);

1.4. Creación del Gimnasio Escolar destinado a la Educación Física de los alumnos de escuelas de la capital (Decreto Nº 6363, serie A, del 25-06-1920).

1.5. Creación –en 1921– de instituciones múltiples o de funciones integradas, las Bibliotecas, Lavaderos y Baños Públicos (Gimnasios)² en Pueblo Nuevo (actual Barrio Güemes) y Pueblo Talleres (actual Barrio Talleres). Esta obra, entre otras, es identificatoria del Gobierno del Dr. Rafael Núñez habiéndose dado según un decreto del 27 de septiembre de 1920 (posteriormente por Decreto Nº 14478, serie A, del 25-10-1925, al cumplirse el primer aniversario de la muerte de Rafael Núñez se lo homenajearía asignándole su nombre al establecimiento de Pueblo Talleres).

1.6. Inauguración del Gimnasio Provincial del Parque Sarmiento, el 15-02-1936.

Posteriormente se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Gimnasio Popular del Parque Sarmiento (Decreto Nº 34380, serie A, del 11-05-1936) dándose lugar a la Comisión Provincial de Deportes, con representantes de Ligas, Federaciones y otras entidades representativas de

los deportes; en particular del Atletismo, Box y Básquetbol, luego de lo cual se daría la incorporación casi inmediata de la Gimnasia en Grandes Aparatos (hoy Gimnasia Artística).

1.7. Habilitación de la Pileta del Parque Sarmiento, dependiente del Consejo de Higiene (según Decreto Nº 45561, del 12-02.1941).

2. Antecedente Directos:

2.1. Viaje del Dr. Víctor Carro a Europa, en misión oficial de estudio sobre el desarrollo de la Educación Física y posterior Informe al Gobernador, Dr. José Antonio Ceballos.

2.2. Creación de la Dirección de Educación Física de la Provincia, durante la administración de gobierno del Dr. Amadeo Sabattini (Decreto Nº 42334, serie A, de fecha 26-05-1939).

Desde otra perspectiva, como fundamentos de la creación del IPEF podemos citar aquellos conceptos o ideas que trataban de rescatar la legitimación social que tendría una casa de estudios de esta naturaleza, a la vez que permitían legalizar su creación a partir de una ley o un decreto a sancionar al efecto. En ese sentido podemos referirnos a fundamentos legales, fundamentos pedagógicos y, también, a la importancia política que –puede inferirse– tuvo para los gobernantes de la época el dotar a Córdoba de esta Casa de Estudios Superiores.” (García: 2006: 8-10)

El IPEF se constituye en el primer Instituto de Formación Docente del interior del país, y el primer Instituto de Nivel Superior de la Provincia de Córdoba. Desde su creación (1946), el IPEF dependía de la Dirección General de EF (DGEF)⁴⁵, cuyo director era el mismo para ambas instituciones, esto se mantuvo durante los primeros once años. La dependencia administrativa del IPEF con la DGEF se mantuvo por 22 años (1946 a 1968), no obstante en 1957 el IPEF tuvo su primer Director (exclusivo del Instituto) el Profesor de EF y Dr. Mario Di Santo. A partir de 1968 el IPEF pasa a depender de la Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior (DEMES) hasta febrero de 2008 cuando pasa a depender de una Dirección específica del nivel, la Dirección General de Educación Superior (DGES). Todas Direcciones de jurisdicción provincial, no obstante los títulos otorgados tienen validez nacional desde 1963,

45 Si pensamos en el contexto que emerge el IPEF, las bases ideológicas de dependencia a la Dirección General de Educación Física, se inscriben en el ideario de Fresco (Buenos Aires), apariciones contingentes y contemporáneas. El perfil profesional del momento para gestionar dichas instituciones era, provenir de las filas militares.

mediante el Decreto Nacional Nº 6940 - 22/08/1963, reconociendo la validez nacional a los títulos otorgados por el IPEF con retroactividad a su primera promoción de 1948.

Es importante destacar que las primeras intenciones de apertura, se vieron amenazadas dado que aún no contaba con los aportes económicos ni la validez oficial de los títulos. Quienes se desempeñaban como docentes lo hacían ad honorem, la mayoría de ellos eran idóneos, gimnastas, deportistas, médicos, pedagogos y militares. El primer año fue acelerado, de setiembre a diciembre de 1946. Al año siguiente, se buscaba el reconocimiento como proyecto de educación pública, pero la lucha fue ardua y tenaz, y durante todo un año (1947) los alumnos se movilizaron infructuosamente al Ministerio de Educación, recién al año siguiente se lograría la creación pública del IPEF. En 1948, a esos primeros estudiantes se les reconoce el 1er año aprobado, y en dicho año cursan el 2do y último año de estudio. Mientras se pretendía organizar una carrera de tres años similar a la que se dictaba en Buenos Aires.⁴⁶ Además en 1947 los docentes entraron en huelga por falta de pago de sueldos.



Foto Nº 26: Docente y primera promoción 1948 (8 varones y 12 mujeres) del IPEF.
Puerta de ingreso al edificio. Fuente: Archivo Histórico IPEF

⁴⁶ Lo expresado es una síntesis de lo narrado por la Prof. María del Amparo Diez, una de las estudiantes del IPEF de 1946. Esto tuvo lugar en el Congreso del IPEF en el año 2006, en el espacio COMPARTIENDO HISTORIAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DEL IPEF: mesas de narraciones de historias del IPEF y de la Educación Física. Participaron sujetos protagonistas de la construcción identitaria Institucional y del campo de conocimiento.



Foto Nº 27: Primera promoción 1948 del IPEF (8 varones y 12 mujeres) y el Director Justo Vidal. Patio interno. Fuente: Archivo Histórico IPEF

En mismo decreto de creación se le asigna al IPEF la misión de *organizar cursos de perfeccionamiento para profesores de educación física y para idóneos*.

Los cursos de perfeccionamiento abordaban prácticas corporales de la época (1949):

- Curso de perfeccionamiento en Gimnasia Método Único, para varones (ver foto Nº 28).
- Curso de perfeccionamiento en Gimnasia Rítmica y Danesa, para mujeres (ver foto Nº 29).



Foto Nº 28: Curso de perfeccionamiento en Gimnasia Método Único, en el IPEF - Julio 1948
Fuente: Archivo Histórico del IPEF



Foto Nº 29: Curso de perfeccionamiento en Gimnasia Rítmica y danesa, en el IPEF - agosto de 1949
Fuente: Archivo Histórico del IPEF

9.3.2. Requisitos para ingresar al IPEF

En este apartado se abordan los requisitos de ingreso al IPEF. Estos se organizan según las características y condiciones corporales de los sujetos aspirantes a ingresar al profesorado.

Las condiciones de ingreso en 1946, eran: ser argentino nativo; tener 18 años y no más de 25 al 31 de marzo; tener título de maestro normal o provincial, o bachiller; aprobar examen de ingreso (médico; de prueba de eficiencia física; prueba escrita) y acreditar antecedentes dignos y honorables.

Según documentación de archivo en las condiciones de ingreso en 1949, se consignan las siguientes, sin mayores detalles:

- Ser argentino.
- Tener 17 años cumplidos y no más de 25 al 30 de junio del año de inscripción.
- Tener el ciclo básico de los colegios nacionales, escuelas normales nacionales o provinciales.
- Aprobar el examen de ingreso (revisación médica eliminatoria; prueba escrita y otra de eficiencia física).
- Acreditar antecedentes dignos y honorables.

No se precisan detalles de las pruebas de eficiencia física, ni los indicadores para definir a un sujeto sano. No obstante, un dato de lo más objetivo es tener hasta 25 años de edad, promoviendo la idea que el docente de EF debía ser joven, ágil, capaz de “demostrar” los ejercicios, y con ello ser el ejemplo.

Entre 1949 y 1972 son escasas las documentaciones que refieren al tema. No obstante, algunas voces y fotografías que constan en Archivo en los legajos de estudiantes dan cuenta de lo solicitado como requisitos de ingreso. Al decir de docentes que ingresaron entre esas fechas, los requisitos no fueron diferentes a lo que expresan los documentos de los años ´70, pero por el escaso número de aspirantes,

finalmente todos ingresaban. Hay algunas fotografías que se exigían a los aspirantes en la década del '60 a los fines de advertir morfología y estructura corporal, de frente y perfil.

Fotos de ingresantes que figuran en los legajos del archivo histórico del IPEF:

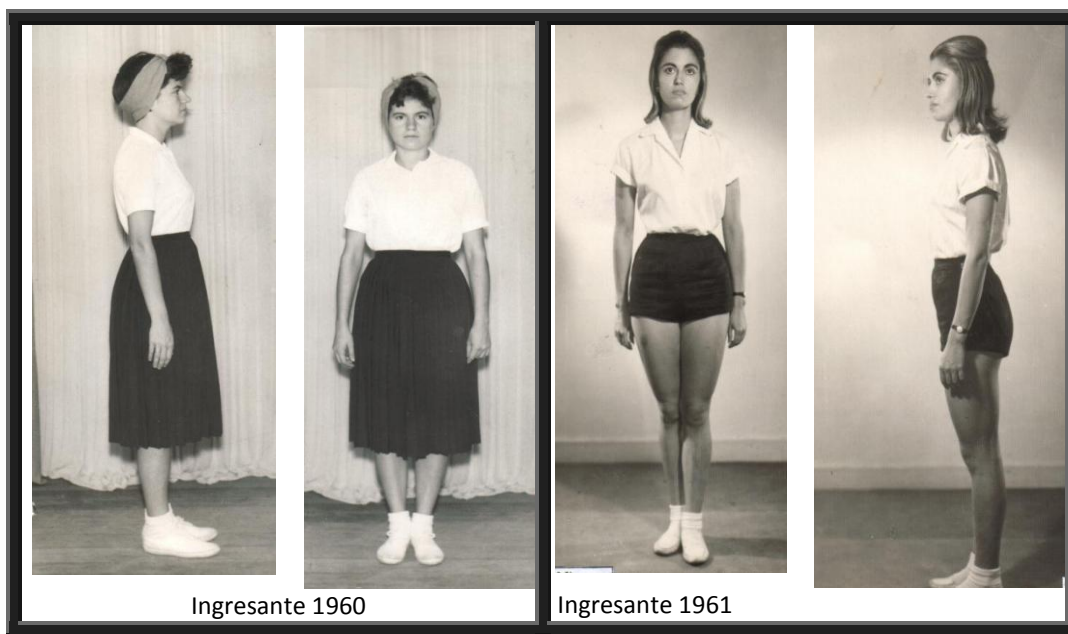


Foto Nº 30: Ingresante mujer, 1960.

Foto Nº 31: ingresante mujer, 1961.

Fuente: Archivo histórico del IPEF

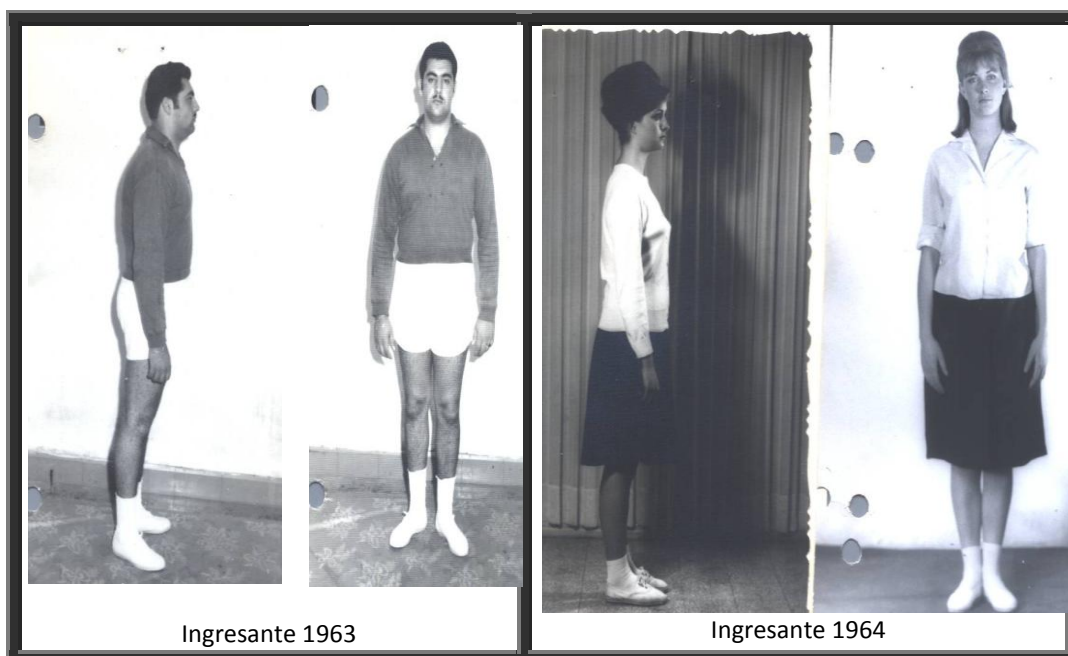


Foto Nº 32: Ingresante hombre, 1963.

Foto Nº 33: ingresante mujer, 1964.

Fuente: Archivo histórico del IPEF

En documentación recogida en el Archivo histórico del IPEF se encuentra una publicación a los “aspirantes” al IPEF que data del ingreso de 1972⁴⁷ (anexo I), consignando temas que resultan significativos al menos para esta Parte.

- *¿Qué es el profesor de educación física?*
- *Normas de ingreso y permanencia;*
- *Recomendaciones;*
- *Características del IPEF;*
- *Condiciones de ingreso;*
- *Examen médico.*

En su portada se sostienen los valores necesarios para la EF: *“Disciplina, responsabilidad, respeto y tolerancia. Corrección y sencillez. Amor, lealtad y honradez. Verdad y amistad. Higiene y pulcritud. Urbanidad y cortesía. Compañerismo”* (1972: 1). Podemos advertir que estos valores son contingentes al momento histórico.

Al profesor de EF se lo define como *“un maestro especializado, pero sobre todo un maestro”* (Ibídem: 1). Parafraseando, maestro es aquel que da cuenta de su superación cada día; lleva una vida limpia y ordenada; es optimista; posee claro sentido de autocrítica, iniciativa, responsabilidad y gran espíritu de lucha. A esto se le suma la búsqueda de perfeccionamiento y actualización técnica, tanto como el estudio de las normas pedagógicas sociológicas. Cierra diciendo *“en definitiva, asumir siempre una actitud positiva frente a la comunidad.”*

Lo expresado en el párrafo anterior no escapa al empuje del “deber ser”, es decir una actitud moralizante de la profesión. Refuerza esta perspectiva la siguiente idea, *“cada alumno que ingresa debe sentirse honrado de pertenecer al*

⁴⁷ Dicho documento circuló como folleto y documento para los ingresantes en el año 1972. Consta en el Archivo histórico del IPEF.

establecimiento, demostrando con su conducta,... que está dispuesto a consolidar la limpia tradición de nuestra casa de estudios.”⁴⁸

Se puede leer allí lo que se escuchaba en el Congreso del IPEF en el año 2006 (en el espacio “*Compartiendo historias*”), cuando egresados, docente y directivos del IPEF expresaban el “*orgullo de pertenecer a la institución y el reconocimiento de otras instituciones por el comportamiento.*” Orgullo de pertenencia, que asociaban al esfuerzo común que se hacía en pos de la institución, por ejemplo, cuando decidieron la compra de inmuebles para los internados con dinero de directivos, docentes y gente cercana al IPEF. Por otro lado el rendimiento académico y el buen comportamiento ubicaban al IPEF en un lugar de privilegio, uno de los ejemplos que se compartía era “formar y dar las voces de mando por la mañana para izar la bandera”. Estos se constituyeron en valores identitarios de las décadas del ‘60 y ‘70.

El IPEF ganó reconocido prestigio por su calidad académica, a esto se suma su ubicación geográfica, situado en Córdoba, centro de Argentina, al alcance de casi todo el país. Desde su apertura el Instituto recibió a estudiantes provenientes de diferentes provincias. Es un establecimiento de enseñanza superior, que forma docentes para actuar en los diferentes niveles del sistema educativo y en otras actividades y/o ramas afines con la EF. El plan de estudios ofrece asignaturas específicas y un programa complementario extra programático. Los títulos que otorga son de validez nacional.

Tuvo un servicio de internado de señoritas y de varones, para estudiantes del interior de la provincia y del país, “*a los efectos de satisfacer su vocación profesional y facilitar los medios mediante ‘becas’ para el alojamiento y comida del interesado*”.

Bajo el título “*Condiciones de ingreso*” en el folleto del año 1972 (anexo I), se explicitan:

1- Condiciones de admisión:

Título: maestro/a normal, bachiller, perito mercantil o técnico.

Edad: entre 16 y 25 años al 31 de marzo del año de ingreso.

Acreditar buena salud.

48 Lo subrayado me pertenece.

Talla mínima: 1.57 mts. mujeres y 1.65 mts. varones.

Peso: en relación con la talla y tipo constitucional.

Aptitud física: comprobada mediante el correspondiente examen, presencia profesional, aptitudes vocacionales e intelectuales y morales.

2- Documentos a presentar:

Certificados de estudios legalizado.

Partida de nacimiento.

Certificado de buena salud...

Certificado de concepto de práctica de educación física expedido por la dirección de la escuela de egreso.

Certificado de buena conducta, expedido por la policía.

Constancia de actuación en el cuerpo de adalides y/o club colegial.

Otros...

3- Examen de ingreso: *físico médico; psicológico vocacional; y de eficiencia física.*

Los aspirantes del interior residirán obligatoriamente en el instituto.

Examen médico:

Aspecto físico: además de ser sano y robusto,⁴⁹ debe contar con un aspecto físico general armónico, rechazando toda asimetría acentuada, desarmonía netamente visible o trastorno alguno que disminuya la capacidad física.

Aspecto médico: son causales de inadmisión las enfermedades, contagiosas o no, agudas o crónicas, generales o de cualquier órgano, aparato y sistema.

Examen psicológico y vocacional: consiste en el estudio integral de la personalidad a través de pruebas directas y proyectivas, para tener un conocimiento de aquellos aspectos fundamentales vinculados con la carrera de Educación Física.

Examen de eficiencia física: los aspirantes se someterán a un curso preparatorio para determinar en forma cualitativa las aptitudes para el ejercicio de la profesión. Finalizado el mismo los docentes emitirán el concepto del que depende su aprobación. Si el número de aspirante excede las vacantes, se procede a tomar las pruebas de eficiencia física en cada asignatura.

⁴⁹ Lo subrayado me pertenece.

Es dable de destacar las causas de ineptitud que se señalan en dicho documento. Las mismas acusan directamente una perspectiva de cuerpo, de salud y de EF.

Causas de ineptitud:

Ineptitud física para el servicio militar.

Talla inferior a la requerida... desaprobación pondo estatural.

Malformaciones esqueléticas o asimetrías acentuadas. Tórax estrecho. Pie plano...

Desviaciones de columna vertebral. Escoliosis. Cifosis y lordosis. Secuelas funcionales o estéticas, dérmicas u osteoarticulares.

Anomalías congénitas. Polidactilia. Labio leporino. Paladar ojival acentuado.

Alergias. Asma. Insuficiencia respiratoria...

Lesiones cardiovasculares. Cardiopatías. Hipertensión. Taquicardias...

Insuficiencia digestiva o hepática. Várices. Hernias. Hepatitis...

Varicocele voluminoso. Ectopia testicular. Parasitosis. Leucarrea. Dismenorrea, amenorrea, menorragia, fibromas.

Focos sépticos. Sinusitis, artritis, reumatismo...

Bradipsiquia. Histeria. Tartamudez. Epilepsia. Neuralgia.

Vicios de refracción. Déficit visual. Hipoacusia. Otitis supuradas. Alopecia. Calvicie acentuada...

Pigmentación cutánea extensa o difusa. Nevus...Caries. Parodontosis. Prótesis.

Afecciones infecto contagiosas. Afecciones renal.

Tiroides –hiper o hipo- Estrumitis.

El dictamen de la junta médica es inapelable. Igual criterio se adopta ante enfermedades o lesiones acontecidas a los alumnos durante su permanencia.

En la década siguiente, con el plan de estudios 1981 (ver anexo I), de 4 años, los requisitos de ingreso 1981⁵⁰ se mantienen similares a los de una década atrás, no obstante se incorporan algunos detalles. Sobre el Examen de ingreso: se incorpora el examen de aptitud física – Gimnástica y Deportiva. El examen cultural y sociológico. Se explicitan rasgos del perfil profesional, pudiendo resumirse en:

- adhesión a los valores trascendentales
 - profundo sentido ético profesional
-

50 Un cambio de Plan de estudios nacido durante un gobierno de facto y que permaneció 20 años.

- identificación con los valores de la cultura y del ser nacional
- compenetración con la misión profesional
- capacitación y perfeccionamiento
- definida identidad profesional

En las condiciones de ingreso, se mantienen los requisitos hasta el momento: nivel medio completo; mínimo 16 años y máximo 25 al 31 de marzo; aprobar un examen médico; otro físico y por último, psicocultural. No aprobar uno de ellos elimina al aspirante.

Vinculado al examen médico se incorporan aclaraciones:

“El aspirante deberá tener como mínimo 6 piezas dentarias por arcada...”

Toda afección general de un órgano, aparato o sistema será considerada por una junta médica cuyo dictamen es inapelable. Igual criterio ante enfermedades o lesiones acontecidas durante la permanencia en el instituto y cuya evolución sea mayor a 60 días hasta su recuperación.

Adicción a drogas: anfetaminas, cocaína, heroína, morfina, etc.

Lesiones congénitas...

Los certificados médicos por lesiones o enfermedades de los aspirantes o alumnos serán otorgados exclusivamente por el médico del instituto, y excepcionalmente por médicos particulares...

En caso de embarazo es obligatorio hacer saber al establecimiento su estado...: queda prohibido realizar todo tipo de actividad física. No podrán iniciar o continuar materia prácticas, como tampoco “Práctica de la enseñanza” y su correlativa teórica: Didáctica... la alumna embarazada que no notificara oportunamente su estado de gravidez al Establecimiento, por intermedio del departamento Médico, asumirá la total responsabilidad de los posibles riesgos que alteren la evolución de la misma, imputable a su actividad física... Con posterioridad al parto, ninguna alumna podrá reincorporarse a clase, sin previa autorización del Departamento Médico del instituto.” (Anexo I: normas de ingreso 1985)

En documentación de 1985 (anexo I: Ibídem), donde se explicitan los “Requisitos médicos para el ingreso al IPEF” y luego las “condiciones de ingreso”, llama la atención la continuidad de lo expuesto en documentaciones previas a pesar del advenimiento de la democracia en Argentina. Cabe destacar la incorporación dentro

de las causas de ineptitud la explicitación de las causas “estéticas”. Las mismas hacen referencia a *“toda anomalía estética que mal predispone al aspirante en su futuro rol de docente será considerada invalidante para el ingreso (ej: grandes cicatrices en regiones expuestas, labio leporino, etc. – cada caso se considerará individualmente).*

Llama la atención, no solo las causas estéticas enumeradas como invalidantes, sino el carácter de excepcionalidad que se definirá en cada caso, dejando la sospecha de criterios de admisión/rechazo arbitrarios, que marcan desigualdades más allá de las cicatrices. Además, ¿se le preguntaba al sujeto si estas “causas estéticas” lo mal predisponía para su futuro rol docente?

Por otra parte se continúan: las limitaciones por edad, entre 16 a 25 años; el peso en relación con la talla y el tipo constitucional; la talla mínima para mujeres 1.55 y 1.65 para varones. ¿Por qué la mujer puede ser más baja que el varón? En la documentación indagada, nunca se justificaron estos temas. Además, los varones que certifiquen ineptitud para el servicio militar, también se los consideraba ineptos para el examen médico del ingreso al IPEF.

En 1987 (anexo I: folleto de Ingreso 1987), las causas no varían, solo cambian de categoría, por ejemplo el peso y la talla pasan a la categoría “estética”. En ese año se habla de “malformaciones esqueléticas o asimétricas o estéticas”, especificando:

“Pie plano, pie cavo, hallus valgus; genuvaro; genuvalgo y recuvarum, escoliosis, xifosis, lordosis, etc. Amputación de dedos de la mano, pie o miembros parcial o total, orejas, etc. Obesidad o delgadez extrema. Talla mínima en mujeres 1.55 m. y varones 1.65; labio leporino, calvicie acentuada, pigmentación cutánea extensa o anomalía que mal predisponga al aspirante en su futuro rol docente será considerado invalidante para el ingreso, ej: cicatrices en zonas escueltas, cicatrices queloides.”

En 1990, desaparece la categoría “estética” como causa de ineptitud. Continúa el límite de edad como determinante. Las demás requisitos tienen continuidad hasta 1995.

Es de destacar que a pesar de la continuidad del plan de estudios, a 12 años de democracia en el país cambian algunos de los requisitos de ingreso. El límite de edad y medidas antropométricas, dejan de ser exigencia a partir del ingreso de 1995. Además, se explicita el perfil profesional consignando los siguientes rasgos:

“Capacidad de interioridad y adhesión a valores trascendentes que orienten su vida personal y profesional;

Profundo sentido ético-profesional;

Identificación con los valores de la cultura y del ser nacional;

Compenetración con la misión profesional, en un marco de equilibrio entre el área específica de conocimiento científico y la capacidad pedagógica efectiva;

Actitud de permanente actualización y perfeccionamiento en el campo científico, humanístico, didáctico, técnico y físico, e acurdo con el momento histórico;

Definida identidad profesional que le permita adaptación y respuesta a situaciones múltiples, variables y cambiantes.” (IPEF: 1995:31)

Por otra parte un cambio cuali-cuantitativo se comienza a visualizar en la organización del Cursillo de ingreso. A partir de dicho año se abandonan las tablas y características de la pruebas de las llamadas “área física” y “área teórica”. No obstante desde 1996 en adelante hubo una fuerte preocupación por el cursillo de ingreso como una instancia de equidad y de preparación. Se desplaza la centralidad del examen por la instancia de clases para disminuir la brecha entre quienes se preparaban en instituciones privadas y aquellos que no gozaban de tal oportunidad.

Vinculado al plan de estudios 2001 la documentación a presentar (IPEF, 2002: 9-10)

“Apto médico completo según planilla:

- *Examen Clínico General*
- *Examen Neurológico*
- *Aparato Respiratorio*
- *Aparato Cardiovascular: Evaluación en reposo y esfuerzo*
- *Examen Bucodental*
- *Examen O.R.L.*
- *Examen Fonoaudiológico*
- *Examen Oftalmológico*
- *Examen osteomioarticular (se requiere en especial una valoración de la movilidad articular)*

*Documento Nacional de Identidad.
Oblea identificatoria.*

Reglamento General:

- *El cursado es de carácter obligatorio. Para aprobar el mismo deberán observarse los siguientes puntos:*
- *Asistir al 70% de las clases correspondientes al Área de Conocimiento y Estrategias Cognitivas, de los encuentros de cada sub – área del Área de Disponibilidad Motora Básica⁵¹ y a sus correspondientes recuperatorios.*
- *Cumplimentar con las actividades programadas para el Cursillo de ingreso, así como con las pautas de evaluación de cada área y sub – área. Deberá el estudiante realizar la totalidad de las pruebas parciales de cada una de las sub - áreas del Área de Disponibilidad Motora Básica y recuperatorios cuando corresponda.*
- *Cumplimentar la prueba de evaluación final del Área de Conocimiento y Estrategias Cognitivas en la fecha y el horario establecidos para tal fin, no habiendo, en este caso, instancia de recuperación.*
- *Llevar en forma visible la oblea identificatoria plastificada, durante todo el desarrollo del cursillo, y la evaluación final. No podrás ingresar al instituto sin la oblea.*
- *Presentarte con ropa deportiva adecuada para el cursado del Área de Disponibilidad Motora Básica, incluyendo la indispensable para la sub-área Disponibilidad Motora en el Medio Acuático (Malla, gorra de baño, toalla y ojotas)*
- *Realizarte una revisión sanitaria para ingresar al natatorio y desarrollar las actividades de la Sub-área Disponibilidad del Movimiento en el medio Acuático.*
- *Deberás conocer y respetar las Pautas de Convivencia.”*

El cursillo de ingreso ha sido implementado por el IPEF desde hace varios años (desde 1997 al 2007), inicialmente con la finalidad de gestar condiciones de mayor equidad en la preparación de los aspirantes al momento de su desempeño en las pruebas de las dos áreas, que la institución diseña para el ingreso a la misma. Con el transcurso del tiempo, a esta primera finalidad, se le incorpora plantearlo como una instancia de formación personal. Ambas finalidades coexisten actualmente en los modos de pensar y de hacer en el cursillo. En el Manual de Ingreso de 2005, del IPEF, se expresa:

⁵¹ El área de Disponibilidad Motora Básica: está compuesta por las siguientes sub-áreas: Disponibilidad del Movimiento Expresivo; Manejo de los Objetos; Disponibilidad Motora en el Medio Acuático; Desempeño táctico; Desarrollo de las capacidades físicas; Manejo del Propio Cuerpo.

“El ingreso al primer año de ambas carreras está determinado por un límite en la cantidad de alumnos a ingresar.

Tanto la formación pedagógica como la formación técnica requieren de un equilibrio en la relación entre número de alumnos por comisiones, docentes, infraestructura y recursos materiales, posibilitando que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollen en condiciones adecuadas

Teniendo en cuenta el debate filosófico, político, social; que se genera a partir de todo examen de ingreso; el cursillo en el IPEF intenta disminuir el impacto que las diferencias en las posibilidades de los alumnos - provenientes de diversos contextos socioeconómicos, culturales, educativos- pueden producir en tal situación

Si bien, las pruebas motoras y cognitivas adquieren una relevancia particular, se propone no reducir la finalidad del cursillo en un sentido utilitario, instrumental, de preparación para las pruebas; sino abordarlo desde un enfoque más amplio. Esto supone comprenderlo como una instancia de formación intelectual, corporal, y afectivo- social, de tal forma que trascienda la instancia del cursillo y sea reconocida como una experiencia significativa en su formación personal.

Se pretende ofrecer a los estudiantes, elementos que posibiliten ubicarse en el marco institucional y social. Posición ésta, que se vincula a la reflexión y análisis crítico sobre su formación, la realidad y los diferentes contextos. El IPEF plantea formar un sujeto comprometido con su entorno y su preparación profesional.

Así con vistas a estos propósitos, el cursillo de ingreso 2005, presenta los siguientes objetivos:

- *Proveer al alumno de un marco de referencia acerca de los diferentes contextos culturales, sociales y educativos, la Institución IPEF y su futura actividad profesional.*
- *Suministrar un panorama claro sobre las perspectivas actuales de la EF, la actividad física y sus necesidades en la población, como así también el ejercicio profesional para el Profesor de EF y el Técnico Superior en Actividad Física.*
- *Introducir a los aspirantes a la complejidad del conocimiento, las estrategias de aprendizaje y el manejo de técnicas de estudio.*
- *Adquirir o afianzar, según el caso, los niveles de disponibilidad motora que le permitan, durante la formación, el aprendizaje de tareas motrices específicas.*
- *Proporcionar elementos que permitan al alumno confirmar su decisión vocacional.”*

9.3.3. Internados de mujeres (1959-1983) y de varones (1959-1981) - Una Institución en otra institución

Los internados de varones y mujeres (programas de asistencia al estudiante) han sido representativos de la época. En el IPEF, surgen en 1959, y finalizan en 1981 (para los varones) y en 1983 (para las mujeres), los argumentos acusan razones presupuestarias. Anualmente eran beneficiados unos 80 alumnos (estimativamente el 20% de la población del IPEF en aquel entonces). El Internado de Varones durante los primeros 10 años funcionó en una casa alquilada de la calle Ituzaingó 177, y desde 1969 se muda a la calle Montevideo 64; mientras que el de Mujeres siempre lo hizo en la casa de Ambrosio Olmos 615. Casa que se compró con los aportes de la comunidad del IPEF (actualmente cedida al Consulado de Brasil por parte del Gobierno provincial).

Ingresaban aquellos estudiantes que necesitaban becas que proveía el Estado. Hasta los primeros años de la década del 70 incluían dotar al estudiante de alojamiento, comida, asistencia médica y ropa deportiva (incluso en años anteriores a 1969, ropa de calle). Obtenían dichas becas quienes residieran a 30 o más kilómetro de Córdoba capital, reunieran antecedentes de honorabilidad y hubieran tenido buen desempeño en el nivel medio.

Para muchos estos internados ha sido “la posibilidad de estudiar”, no obstante ha sido una estrategia para captar estudiantes. Esto, no solo ocurrió en el IPEF sino fue una política a nivel nacional. Se las consideraba becas para estudiantes del interior, facilitando la posibilidad de llevar adelante sus estudios de nivel superior. Por otra parte había un aire de “fraternidad”, que se expresaba en objetivos como “prolongar el ámbito familiar de los alumnos”.

Según versa en el Decreto Nº 5370 SERIE “A” de octubre de 1960, se aprueba el reglamento del sistema de internos para alumnos becados otorgado por la Provincia para seguir los estudios de Profesorado de EF (Expediente Nº 98947-60 de la Subsecretaría de Instrucción Pública). Dicho reglamento fue referente para los establecimientos de Enseñanza Técnica para varones, y los Institutos Agrotécnicos que

poseían internados. (Ver Resolución Nº 016 – de 1969 – de la Dirección General, elevado a la Secretaría del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba)

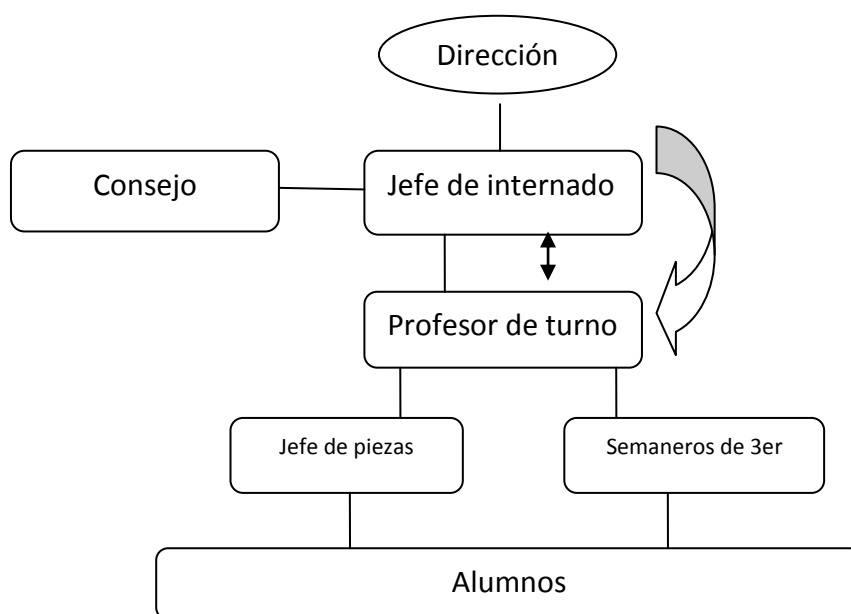
Entre otras normativas indica: los alumnos becados tendrán el carácter de internos. Sus obligaciones serán respetar las normas institucionales, la disciplina, la moral y las buenas costumbres. Los becarios recibirán: alojamiento; alimentación; atención médica, odontológica y kinésica; uniforme y equipos. Es causal de pérdida de la beca: terminar los dos primeros años en diciembre con 3 o más materias aplazadas; incurrir a 20 faltas injustificadas; falta grave de disciplina considerada por la Dirección del Instituto; falta de aptitud profesional o vocacional; Incumplimiento de las reglas del instituto.

En Reglamento de Internado de varones de 1960 (anexo I), se especifica:

Organización administrativa



Organización Docente



Se advierte una lógica jerárquica de responsabilidades en la organización de los internados. Algunos pasajes significativos, dicen:

Jefe del Internado: "...atenderá a las necesidades espirituales, físicas, disciplinarias, etc. De todo el personal afectado al internado..., efectuará los exhortos al personal."

Profesor de turno: "Controlará entrada y salida del personal, desempeño de los semaneros..., confeccionará el parte diario, que remitirá al instituto a las 7 hs con el alumnos semanero de 3er año..., llevará el libro de turno, asentando novedades en orden cronológico."

Auxiliar de servicio (mucama): "...usar en forma permanente el uniforme reglamentario..., no mantendrá dependencia con los alumnos internos."

Semanero de 3er año: "Responsable ante el profesor de turno del cumplimiento de órdenes de las actividades... y del desempeño de los semaneros de 1º y 2º años... su turno durará una semana y el relevo será lunes después de la merienda... Dirigirá y supervisará la tarea de los semaneros... Tomará medidas para a reservar comida...no permitirá la permanencia de ninguna persona ajena al internado sin autorización previa... reemplazará al profesor en caso de ausencia... mantendrá en condiciones los sectores comunes... deberá solicitar al profesor de turno el parte diario... Al retirarse del instituto se presentar en Regencia a recabar órdenes... Deberán encontrarse en el internado una hora antes de la merienda y cena... Dejar la mesa para el desayuno puesta."

Jefes de pieza: "Será el responsable ante el profesor de turno de todas las actividades que realicen los alumnos dentro del ámbito de su habitación, y el cumplimiento de los horarios establecidos. Vigilará la salud física, moral y espiritual de los alumnos dando cuenta al primer síntoma de irregularidad. Deberá educar a los alumnos... Regulará las relaciones entre

ello, evitando que se produzcan situaciones tensas. ..., por la intimidad del contacto educando-educador, tendrá que ser su “ejemplo” personal. Será responsable del orden y la limpieza y del cumplimiento de las órdenes y horarios.”

Los alumnos: “deberán observar una conducta compatible con su futuro profesional. La serenidad, educación, corrección y respeto deben ser cualidades permanentemente exteriorizadas. Aquellos que acumulen observaciones por mala conducta o faltas graves, perderán el derecho de “alumno interno”. Serán exhortados en primera instancia por el jefe del internado, en segunda instancia por la Regencia y en última instancia por el Director del Instituto.”

Sobre los horarios de las actividades *“Está a cargo del Jefe del internado”*:

<i>Levantarse</i>	<i>06</i>
<i>Aseo personal y arreglo de camas</i>	<i>06 a 06.25</i>
<i>Desayuno</i>	<i>06.25 a 06.40</i>
<i>Salida para el Instituto</i>	<i>06.40</i>
<i>Almuerzo</i>	<i>13.30 a 14.15</i>
<i>Salida para el Instituto</i>	<i>14.15</i>
<i>Actividades internas (alumnos s/clase)</i>	<i>14.30 a 16.30</i>
<i>Merienda</i>	<i>17.30 18</i>
<i>Estudios</i>	<i>18 A 19.45</i>
<i>Concentración de cursos</i>	<i>20.15</i>
<i>Cena</i>	<i>20.30 a 21</i>
<i>Descanso, estudio, recreación</i>	<i>21 a 21.50</i>
<i>Prepararse para acostarse</i>	<i>21.50</i>
<i>Silencio</i>	<i>22</i>

Otros apartados señalan: horarios de fines de semana; el rol de los tutores domiciliados en la ciudad de Córdoba; uniforme para permanecer en el internado; para salir; otras prendas (incluyen ropa de cama, de baño, etc.); enfermedades de los alumnos; falta de los alumnos pasibles de castigo.

Sobre estas últimas dos caben especificaciones. Respecto a las enfermedades,

“un estudiante que se sienta enfermo no podrá dar propia iniciativa, guardar cama, si no está autorizado expresamente por un facultativo... la atención médica correrá por cuenta del Instituto salvo expresa disposición

*en contra por los padres o tutor... Los partes de enfermos incidirán negativamente en las calificaciones, y en el concepto del alumno...*⁵²

Sobre las faltas pasibles de castigo, se citan:

“fumar en sectores no autorizados; llegar tarde; no concurrir a clase sin autorización; promover desorden en el internado; vestir incorrectamente; no concurrir a clase sin autorización; usar elementos ajenos sin autorización; faltar la consideración a la empleada; tener el sector desordenado; no levantarse cuando se le ordena; permanecer y preparar comida en la cocina sin autorización; utilizar el teléfono sin autorización; permanecer levantados fuera del horario sin autorización; atender personas o formar corrillos en la vereda o balcón; hablar directamente con dirección y/o regencia sin previa autorización; practicar juegos de azar; permanecer en buzo después de las 18 hs.; acostarse sobre los cubrecamas.”

Dicho reglamento permaneció durante la vida de los internados, si algún cambio hubo, tuvo que ver con lo económico. De ser beca total debieron con el tiempo abonar una cuota mensual para gastos de comida reajutable al costo de vida desde mediado de los 70 hasta el cierre de los mismos.

Un modo de contrastar reglamento con “decires” de quienes fueron alumnos del internado nos posibilita ingresar al mundo de las vivencias y sus significados. Recogiendo las palabras de quienes han participado del espacio “Compartiendo historias”⁵³ en el Congreso “Repensar la EF” IPEF (2006) y a modo de síntesis,

⁵² Lo subrayado me pertenece.

⁵³ Entre otros temas se narró sobre: 1.3. Rasgos de una cultura institucional propia y diferenciada

a. El Ingreso a la carrera. Tendencias a través del tiempo. De la búsqueda de interesados al ingreso restringido según criterios de selección y admisión.

b. El primer Reglamento Interno del Instituto. La organización interna y su parentesco con Instituciones Militares.

c. La vida en los Internados (de varones y de mujeres). Fines del Internado como espacio y tiempo de contención para el estudiante. El Reglamento y la vida estudiantil.

d. La agrupación por “tribus”. ¿Sentimiento de pertenencia, opción, imposición? Los certámenes Intertribus: Valores implícitos, su evolución en el tiempo, desaparición.

e. El régimen académico y la vida estudiantil. Cotidianidad: entre la continuidad de la secundarización y los anhelos de organización universitaria. Cursos mixtos y cursos por sexo.

f. El sentido de los uniforme (de calle y gimnástico deportivo): ¿Identificación institucional o masificación?

g. La “presentación” del estudiante: higiene en lo corporal y el trabajo físico, en la ropa y comida, en sus espacios personales (habitaciones, vestuarios, duchas, cofres, etc.), el corte de cabello y barba, etc.

h. Ceremonias anuales y rutinas diarias.

i. Rituales de iniciación como alumnos del Profesorado.

j. Las materias teóricas y las materias prácticas. Importancia asignada a las mismas.

estudiantes del IPEF de aquella época, hoy docentes jubilados, recordaban así al internado:

- Era una estrategia para captar alumnos.
- Era necesario tener el mejor promedio en EF del secundario.
- Se advierte la participación del Estado en los internados para sostener un proyecto educativo.
- Los horarios a cumplir, tenían como finalidad crear hábito personal para que se traslade al ejercicio del rol docente. Meticuloso y responsables en los horarios mañana, mediodía, merienda, noche hasta apagar la luz.
- Había un semanero de cada curso, era quien tenía la responsabilidad de ir inculcando a los demás la responsabilidad de “manejar a un grupo de alumnos”, esto debía ser orgánico, garantizando de este modo ser puntuales para llegar a horario al IPEF. Entregaba el parte diario con lo que ocurría con los alumnos.
- Era necesario un reglamento común de convivencia dado que había alumnos muy dormilones, otros estudiosos, otros cuestionadores.
- A muchos alumnos no les gustaban los horarios, pero lo consideraban necesarios.
- El alumnado, debía cumplir diversas tareas como barrer, limpiar, ordenar el dormitorio, llegar a horario.
- Los dormitorios tenían camas cuchetas: de tres pisos (tres camas), el estudiante de primer año iba arriba; el de segundo al medio y el de tercero abajo. No había que mover las cuchetas porque sino “la ligabas”.
- Cuando se inscribían al IPEF se les preguntaba si querían una beca. Ofrecían casa, comida, indumentaria, atención médica y quinésica, a cambio se le exige rendimiento académico. La beca honoraria, se firmaba en un gran libro. Durante 3 años el Estado aporta, a cambio de excelencia. Un ideario muy particular.
- Cada internado estaba separado del otro. Decían: “no nos podíamos ver, pero teníamos nuestras picardías y buscábamos el modo”.

k. La “irrupción” de las Ciencias de la Educación en una carrera que se decía de formación docente. Ciencias Biológicas y Ciencias de la Educación: ¿antagonismo o integración?, ¿equilibrio o predominio? Una mirada crítica desde la Filosofía y la Sociología durante los 70.

l. Los exámenes finales en las materias gimnástico-deportivas: el significado implícito de aprobar primero las prácticas para acceder a lo teórico. Vigencia en el tiempo, discusiones académicas, evolución.

- No fumar era serio, algunos por esto perdió la carrera. Hoy se recuerda con cierto afecto, pero no era fácil. Si bien había privilegio, afecto y contención, algunos se preguntaban: ¿qué había detrás de esto?
- El internado de varones y de mujeres marca un hito en la Formación docente de EF. Fue un pilar fundamental para muchos de los profesores. Sin el internado no podríamos haber estudiado, decían. Tanto por su valor económico y como por la contención social.
- Los mejores alumnos: tenían la responsabilidad de la formación de los alumnos por la mañana. Debíamos pasar el parte diario a los docentes.
- Se llevaba adelante la ceremonia de iniciación dentro del internado, y otra más festiva que se daba en el ámbito de la comunidad educativa en general.
- El ingresante debía pasar por Ritos de iniciación (bautismo) quién aguantaba se quedaba.
- Algunos lo recordaban con cierto romanticismo, otros sostenían que los internados daban a la formación en EF un toque militar, se organizaba bajo la jerarquía militar, “era para ver en lo que nos íbamos convertir”: los semaneros eran los mayores, y el recluta los ingresantes.
- Requería concentrados sin distracción. El internado, era un lugar de control social.
- En el comedor, con la mesa servida, se comía en 3 tiempos (1-2-3) ayudar a quienes venían de otros lugares a encaminarse hacia una formación. Una política de control de estado disciplinador. Que se fue desplazando en el tiempo.
- Nos tocó vivir el Cordobazo⁵⁴, salíamos y nos encontrábamos con tiroteos. En esa época nos daban clases con gendarmes en las aulas. Con el golpe militar, también y en la década del '70 perdimos a un alumno que fue desaparecido.
- A medida que fue pasando el tiempo ya cerca de la democracia, los estudiantes comenzaban a cuestionar el internado, horarios y apetencias individuales, fueron algunas de las razones por las que el tiempo se lo llevó. Acordaban, como reflexión, que los alumnos tenían razón, las cosas habían cambiado. La democracia nos da la posibilidad de expresarnos libremente. Fue notable que se cerraran al cierre del proceso militar.

⁵⁴ Cordobazo, fue una protesta social de obreros y estudiantes en Córdoba (Argentina) el 29 de mayo de 1969.

9.3.4. El Bautismo

El Bautismo, era considerado un rito de iniciación, cuya ceremonia simbolizaba el ingreso a una Tribu para los alumnos de 1º año; Padrinazgo y Madrinazgo, como adjudicación de padrino y madrina a cada alumno de 1º año, con la finalidad de brindarle apoyo fundamentalmente en el inicio de su carrera.

Parafraseando a Mc Laren (1995), los ritos conllevan un proceso de encarnar símbolos, metáforas, gestos corporales, cuyos significados se ponen en acto muchas veces sin simbolizarse a través del lenguaje. Los rituales permiten a los actores sociales enmarcar, negociar y articular su existencia fenomenológica como seres sociales, culturales y morales.

Este ritual de recibimiento estuvo asociado a la bienvenida de los Internados, en el caso del IPEF data de 1959 y luego se extiende a las intertribus (ver siguiente apartado). Egresados del IPEF de 1956, en el libro de Díaz Otañez (1996: 73) relatan que en esa época no había bautismos ni padrinzagos, solo intertribus.

Algunos rituales del recibimiento consistían en vendar los ojos del ingresante y pasar por un circuito con diversos “desafíos” a sortear. No ver era parte del sometimiento a la jerarquía que subsume al ingresante pasando por diversas pruebas “macabras”. Al fin y al cabo se convertían en “vejaciones”⁵⁵. Esta sujeción lo habilitaba al año siguiente, a una dinámica de transferencia del poder, bautizar a los nuevos ingresantes, con la técnica de “vejar”. Ilustra esta última idea, el siguiente diálogo de Díaz Otañez (Ibídem: 243):

D. O.: ¿Y con respecto a los bautismos?

G.: “..., más que un bautismo, bautismo en el espíritu de la palabra que es darle la bienvenida a alguien a determinado lugar, no era tomado

⁵⁵ Hacer algún sacrificio, con daño de sus intereses o de su persona.

con ese espíritu, sino era un acto de ridiculización de los ingresantes, más como un acto sádico de los alumnos del Instituto que vivieron experiencias desagradables anteriormente que las reproducían con los colegas que ingresaban.”

Según relatos, en otros Institutos que pertenecían a la órbita de Nación (INEF), a quienes se inscribían en los Institutos y comenzaban su cursillo de ingreso y hasta ser bautizados eran nombrados “bisoños”, “bípedos”. “Bisoños”, hace referencia a novatos, incapaces de desenvolverse por ellos mismos, nuevos e inexpertos. Que sobreviene o se añade a algo que había antes. Recién incorporado a un lugar o a un grupo, su primer uso se aplicó a los soldados. En el Instituto Romero Brest se les llamaban “bípedos” (según relatos de docentes, es que aún no llegan a ser homo sapiens). Estas prácticas siguen vigentes en varios Institutos público y privados, aunque ya no tienen tal connotación.

En el IPEF esta práctica se abandonó por resolución en el año 2002. La Resolución 77/02 del 13/05/02 versa lo siguiente: El director del Profesorado en EF dispone la aplicación de sanción disciplinar a todos los integrantes del Centro de Estudiantes. *“NO AUTORIZAR en lo sucesivo la realización de la celebración “Bautismo” mientras el suscripto ejerza la función de director”*⁵⁶. Las razones a las que obedece dicha decisión es por destrozos a las instalaciones; bancos rotos; paredes sucias; colchonetas mojadas; destrozos en el campo y en la pista de Atletismo.

Si bien dicho Director deja de estar a cargo de la Dirección a pocos meses de haber aplicado y firmado la sanción, las prácticas de Bautismo no se volvieron a realizar. Al parecer han cobrado mayor relevancia los argumentos vinculados al poco cuidado de los materiales e instalaciones del Instituto llegando hasta el destrozo de los mismos. En ese sentido cobró estado de visibilidad la agresión y descuido hacia los objetos. Más no se habla de las agresiones a los sujetos. Pareciera que años anteriores, por el cuidado a los objetos pasaba inadvertido lo que acontecía con los sujetos.

⁵⁶ Ejercía como Director a cargo del Profesor Eduardo Fernández.

No obstante, en la reflexión no se oculta, mejor dicho se advierte que en el ritual del Bautismo, históricamente primó agresión, vejación, sometimiento más que el sentido de bienvenida, recibimiento y actitud lúdica. Este tipo de ritual refuerza mediante sistemas simbólicos de diversos tipos las diferencias existentes entre estudiantes. Puede decirse que, la matriz simbólica de varios rituales, desde sus orígenes respondía a criterios eugenésicos, de obediencia debida, respeto por la relación jerárquica, supervivencia del más apto, “el cuerpo del aguante”; “para pertenecer no hay que chistar”, “es el precio que hay que pagar”.

En este tipo de rituales el blanco del poder es el cuerpo. Pues así, domesticando al cuerpo se domestica al sujeto. Operan con sistemas de órdenes y señales-gestos, en procura de disciplinamiento-sometimiento. Prácticas que sin ser curriculares, sus efectos eran más poderosos en la construcción social del cuerpo.

9.3.5. Las Intertribus:

Se llamaban Tribus, a las agrupaciones estudiantiles de los profesorados de Educación Física; Intertribus, a las competencias deportivas y encuentros culturales organizados entre las tribus, siempre y en todos los Institutos eran dos. Las tribus del IPEF, desde sus comienzos fueron Yohí (amarillo) e Irupé (rojo). Éstas fueron creadas en 1949, comenzaron a funcionar como tal en 1950. Se escogió como referencia lo que acontecía en los INEF. La organización planteada en los Institutos de todo el país era mediante dos tribus. Cabría la pregunta ¿por qué dos? Quizá para fortalecer la lógica binaria, dicotómica para pensar, para competir, para dejar a claras ganador–perdedor.

La división de los estudiantes en “tribus” se hacía por una elección basada en criterios de capacidad deportiva o en otros casos, por amistad. Como identificación, en el IPEF, se regalaba un “silbato”, para colgarlo tenía un trenzado en nylon con los

colores correspondientes a cada tribu y una bincha. Además de competir, las tribus intentaban posicionarse mejor en el Instituto y estrechar vínculos.

Sobre el tema de las intertribus se pueden recoger “decires” del libro publicado por Díaz Otañez⁵⁷ (1996) con motivo de las bodas de oro del IPEF. Para la escritura del mismo, entrevistó a algunos representantes de cada promoción haciéndole preguntas sobre el IPEF, algunas de ellas refieren a las intertribus.

Egresados del IPEF Córdoba entrevistados por Díaz Otañez⁵⁸:

Emma Frencia – Promoción 1949 (Pág. 36)

D. O.: ¿Había Intertribus?

E.: “La fundamos en el año 1949. Exactamente, se trajo esto de las Intertribus, y yo tuve la suerte de ponerle el nombre a Yhoí, porque yo tenía un vecino acá, justo que era un correntino y me dijo que Yhoí quería decir “chicos grandes y alegres”, pero cuando nosotros la fundamos le pusimos color azul, después le pusieron amarillo.”

“El nombre de Irupé no sé cómo vino, pero siempre fue el colorado. Creo que el primer cacique debe haber sido MARIO DI SANTO (P) de Yhoí pero de Irupé ya no me acuerdo.”

D. O.: ¿Cómo era la insignia que los diferenciaba de Irupé?

E.: “Era como un escudo común con una raya roja con blanco y el nombre. Esto vino como una reminiscencia de lo que se hacía en Buenos Aires entre las dos tribus: Churos y Guaynos.”

D. O.: ¿Quién es el que trajo la idea de hacer las tribus?

E.: “Debe haber sido el Prof. SCHÖEDER o el Prof. PRIETO no tengo seguridad absoluta pero no cabe ninguna duda de que fueron alguno de ellos.” (ideas que traen de Instituto Romero Brest y San Fernando)

Ángel Rodolfo Travaqlia – Promoción 1951 (Pág. 44)

D. O.: ¿Estaban instituidas las Intertribus?

I.: “Se instituyeron en el año 1950, cuando estábamos en segundo año. Eso surgió para tener las mismas características que en Buenos Aires, copiábamos todo para que con el tiempo se nos diera el título de validez nacional. Yhoí tenía un camiseta blanca e Irupé era de color rojo. Pero no hacíamos bautismos, pues si a mi me hubieran tocado hacer las cosas que hacían después, yo no hubiera seguido el profesorado. Era una falta de respeto lo que se hizo posteriormente con esto de los bautismos.”

“Las pruebas las hacíamos como decimos los abogados “en tiempo y forma” alguna vez ganaban las pruebas una tribu otras veces la otra, pero en el marco de mucha, mucha camaradería y no de un fanatismo como hubo después. Había grupos folklóricos, básquetbol, etc.”

David Ruda – Promoción 1956 (Pág. 73)

D. O.: ¿De qué tribu eras?

57 A su decir este libro es la historia no oficial, no autorizada, oculta y jamás contada del IPEF.

58 Se transcribe la textualidad respetando la construcción gramatical (especialmente la puntuación) y el estilo literario del autor.

R.: “Yo era de Irupé, y también fui cacique. Y de Yhoí el cacique era PABLO ZIPEROVICH.

D. O.: ¿Qué nos podés comentar de los bautismos, padrinazgos e intertribus?

R.: “En la época mía no había bautismos y tampoco había padrinazgos. Solo había intertribus, estos eran para algunos alumnos tomados como una broma, como una joda, y por otros eran tomados seriamente. Yo creo que como institución dentro del instituto, las tribus eran muy importantes en la medida que se manejaran bien, eran realmente muy importantes, servían para reforzar los vínculos entre los alumnos del mismo curso y de otros cursos y de todo el IPEF.”

“Servían para que nos conociéramos mucho mejor, servían para que trabajásemos sinérgicamente buscando objetivos, era un poco llevar a la realidad la definición de la disciplina, y eran aparte de eso algo hermoso porque era motivo de festejos y de alegría, de reuniones amistosas, ¡¡¡eran fantásticos!!!.”

María Raquel Ulfhon de Ponce – Promoción 1960 (Pág. 98)

D. O.: ¿De qué tribu eras?

U. de P.: “De Irupé. La cacica cuando yo iba a segundo año era ESPINOZA y en tercer año fui yo.”

D. O.: ¿En tu época que ha sido un poco posterior a la mía, había bautismo?

U. de P.: “Sí. Era una cosa más académica, más ceremoniosa, más juegos, cobraba más importancia el traspaso del cacicato, y después la asignación de cada uno en la tribu. Pero no había violencia.”

“Yo no conocía a todas mis compañeras y no sabía qué era eso bien ni cómo era y la GLORIA TADEI estaba antes que yo y tenía que jurar y ella dice GLORIA TADEI y yo también porque creía que ese era el juramento de recién iniciados.”

“Era como un juego, cuando ya fuimos profesionales y nos tomamos las cosas más en serio, se produce en la década del 60 principio del 70, hubo un movimiento de profesores en general en donde participaban numerosos cursos, van incluso al extranjero, vienen con ciertas innovaciones y se toma la cosa mucho más en serio. Muchos profesores aportan al Instituto conceptos muy sólidos, y tratan de poner al Instituto en la punta. Fue todo un período donde todavía el profesorado no era muy grande, donde hay profesores que empiezan a cobrar cierta notoriedad, aportan bastante, como un despertar, un renacimiento. Como un florecimiento.”

Eduardo Oscar Pinelli – Promoción 1961 (Pág. 102)

D. O.: ¿Quiénes eran los caciques?

P.: “Sí, eral el “COCO” CIACCI de Irupé y el “NEGRO DÍAZ OTAÑEZ” de Yhoí, me recuerdo que trataron de hacer una unión y acercar un poco las tribus para que no hubiera tanta competencia, y bueno, salio una competencia muy sana, más linda. Yo creo que nos divertimos sanamente, competimos en todo y tomamos de las tribus un lindo sentido.”

Mónica Pfaffeneder de Sleik – Promoción 1964 (Pág. 111)

D. O.: ¿Qué recuerdos tienes de las intertribus?

P. de S.: “¡Tengo recuerdos hermosos! Pero me recuerdo que al entrar a primer año en el IPEF para mí era un tabú, no sabía de qué se trataba esto de las tribus. No la entendíamos, no sabía cómo se iba a desarrollar esta actividad en el IPEF hasta el bautismo, y allí nos dimos cuenta qué era “la unión” el hecho de estar juntos y de compartir y de competir sanamente y también la seguimos practicando después de egresados en los colegios. Ya que es la profesión más linda que hay, porque estamos en contacto siempre con los alumnos, con la tierra, con el cielo, esa competencia tan sana como eran las intertribus

que siga estando en el alma, en nuestro espíritu, la debemos transmitir a nuestros alumnos."

Mónica Lilia Sánchez de Mossé – Promoción 1966 (Pág. 119)

D. O: *¿Qué recuerdos tiene de las intertribus?*

S. de M.: *"Me recuerdo de las competencias de intertribus los días viernes. Me recuerdo que hacíamos las intertribus de recreación también, que esto era muy gracioso, pues cada uno se esmeraba por ser el mejor, el más gracioso, de eso me recuerdo mucho y bien."*

Enrique – Armando Mossé – Promoción 1968 (Pág. 127)

D. O: *¿Qué opina de las intertribus?*

M.: *"Eran un símbolo, era la mayor ambición de un alumno de aquella época, del profesorado de aquel momento, era participar en las competencias y poder ser cacique de la tribu que integraba. Era toda una ceremonia que se vivía intensamente."*

Humberto Eloy Martínez – Promoción 1970 (Pág. 136)

D. O: *¿Qué recuerdos tiene de los bautismos?*

M.: *"Los bautismos, realmente en los internados eran un poco fuertes pero terminábamos todos con un fuerte abrazo, pero realmente nos llegamos a querer mucho porque convivíamos muchos jóvenes del interior y algunos de 1º, 2º y 3º año, y los bautismos que se realizaban en el Instituto eran muy lindos, muy amenos y elegíamos "padrinos-2, -2madrinas" y ellos nos guiaban para darnos un consejo, un parecer y bueno lo que podíamos necesitar."*

Antonio García – Promoción 1972 (Pág. 150)

D. O: *¿De qué tribu era?*

G.: *"Yo era de Irupé. Los caciques, de Irupé era HUGO PECILE, que a su vez es mi padrino. Y por Yhoí JUAN CARLOS JOYAS."*

D. O: *¿De los bautismos, padrinzgos e intertribus qué me puede decir?*

G.: *"De los bautismos nunca compartí del todo la forma con que se asumía la organización; lo tan duro y oculto casi se reciclaba cada vez con mayor dureza. Del padrinzgo y madrinazgo el apoyo de quienes tomaban en serio, con HUGO PECILE que fue mi padrino, la cosa trascendió mucho más. DE las intertribus, que en su momento era una muy buena organización, yo tuve la oportunidad de aprender a hacer juegos de gimnasia, a organizar torneos, verdaderos trabajos prácticos."*

Alberto "Tito" Daniel Reinaldi – Promoción 1978 (Pág. 183)

D. O: *¿Qué hay de la triada: bautismo, intertribus, padrinzgos?*

R.: *"Esboza una sonrisa y contesta... ha sido mi crítica desde que entré a primer año y creo que ni siquiera aún lo resuelvo. En ese momento me pegaron con un palo cuando hice esa crítica respecto a estas cosas. Creo que todavía sigue todo eso igual."*

D. O.: *¿En qué consiste esa crítica?*

R.: *"Con referencia a las intertribus : en ese primer año en que en todas estas manifestaciones y sin conocer nada, yo criticaba que no participaba como lo hacían casi todos, pues era tremendamente competitiva y había gente que tenía otros intereses y no eran respetados."*

"En cuanto a los bautismos me recuerdo que eran hechos con violencia, y que no daban una imagen, había mucha gente que no quería participar. Yo en realidad no estuve muy de acuerdo con eso, realmente no participaba y no se aceptaba la crítica de cómo se debía hacer y entonces me desaparecía."

D. O: *¿Pese a ello de qué tribu era?*

R.: *"Era irupeano, nunca participé, no me acuerdo del cacique ni de una tribu ni de la otra. Yo realmente no participé y no me anoticiaba de nada de ello."*

José Luis Danquise – Promoción 1979 (Pág. 189)

D. O: ¿Quiénes eran los caciques de Yhoí y de Irupé?

D.: “No recuerdo en este momento, pero de las intertribus puedo decir que la participación de los alumnos era muy importante en esa época, yo creo que actualmente no es tan así, creo que se debe a la gran cantidad de alumnos que asisten actualmente. Que haga que no se pueda llevar a cabo con la misma modalidad de antes como lo hacíamos nosotros, pues la participación era de casi todos y había una compenetración en la defensa de esos colores, es decir en una sana defensa de ellos, pero que también había hechos desagradables fruto del fragor de la lucha en los distintos deportes, pero que no pasaban a mayores, eran cosas lógicas que tenían que ocurrir.”

Walter Mario Grahovac – Promoción 1980 (Pág. 198)

D. O: ¿De qué tribu era?

G.: “Yo era de Yhoí. En esos años eran tres años de estudios. (...) cuando estaba en segundo año, el cacique de Yhoí era MALDONADO, y después cuando egresé era yo, a pesar de que en el año 1978 intenté una experiencia distinta. No me agradaban mucho como estaban concebidas, yo lo veía como una forma infantil de organización, pero me parecían positivas por la integración, la participación. Pero me interesaba mucho el nivel de competitividad, pues a veces se exaltaba demasiado. Y es como que no le encontraba mucho sentido.”

“Entonces intenté formar un Centro de Estudiantes con el objeto de sacar otras actividades que no fueran solamente las deportivas, como la ayuda social para los estudiantes del interior aquellos que tenían dificultades para concurrir al IPEF.”

“Esto que hablo es durante el año 1978, no era el momento oportuno, pues era pleno gobierno militar. Muchos la vieron con buenos ojos a esta iniciativa, incluso Profesores, pero después me persuadieron con un método bastante llano, esto no corre si quieren seguir estudiando en el Profesorado.”

“Sorpresivamente me eligieron cacique de una tribu, el cacique de Irupé era FLORIT, muy buen compañero y con el que convinimos hacer una suerte de intertribus distinta, que disminuyéramos esa competitividad extrema, agregamos actividades de tipo cultural, con algunas charlas que se daban sobre algunas cuestiones técnicas de la educación física. Se hacían con profesores del profesorado y alguna gente de otros lados. Era tratar de acercar más al movimiento al mundo de lo pedagógico y filosófico. Unir lo que parecía muy separado el intelecto con lo físico.”

Fernando Jaime González – Promoción 1990 (Pág. 243)

D. O: ¿De qué tribu eras?

G.: “Yo era de Irupé.”

D. O: ¿Qué te significó ese asunto de la tribu?

G.: “Bueno yo viví creo en el momento de decadencia de las tribus, sin embargo el espíritu de participación que yo tengo en cuanto a todo lo que es lo social, me permitió sacar cosas buenas, si bien viví una época de poca participación de los colegas, desorganización de los cacicatos, sin embargo algunas experiencias fueron muy buenas.”

“Al otro año hicimos, a través del centro de estudiantes, nos encargamos de modificar el bautismo, darle un carácter más lúdico, más amigable, menos agresivo, aunque la agresión quedara generalmente expuesta en la ridiculización.”

Por los relatos, las intertribus fueron teniendo cierta transformación hacia una organización estudiantil vinculada con Centros de Estudiantes. Estos, fueron fuertes, previo al Proceso militar de 1976, algunos intentos durante la dictadura y al momento de recuperación de la Democracia en 1983. Desde mediados de la década del 90 y lo que va del XXI no se celebran más las intertribus. A cambio el Centro de Estudiantes genera encuentros deportivos y culturales por curso durante la semana de setiembre, llamada “semana del estudiante”.



Foto Nº 34: dibujo Copa intertribus 1963.

Fuente: Archivo Histórico del IPEF



Foto Nº 35: Tribu Irupé - 1961. IPEF.

Fuente: Archivo Histórico del IPEF

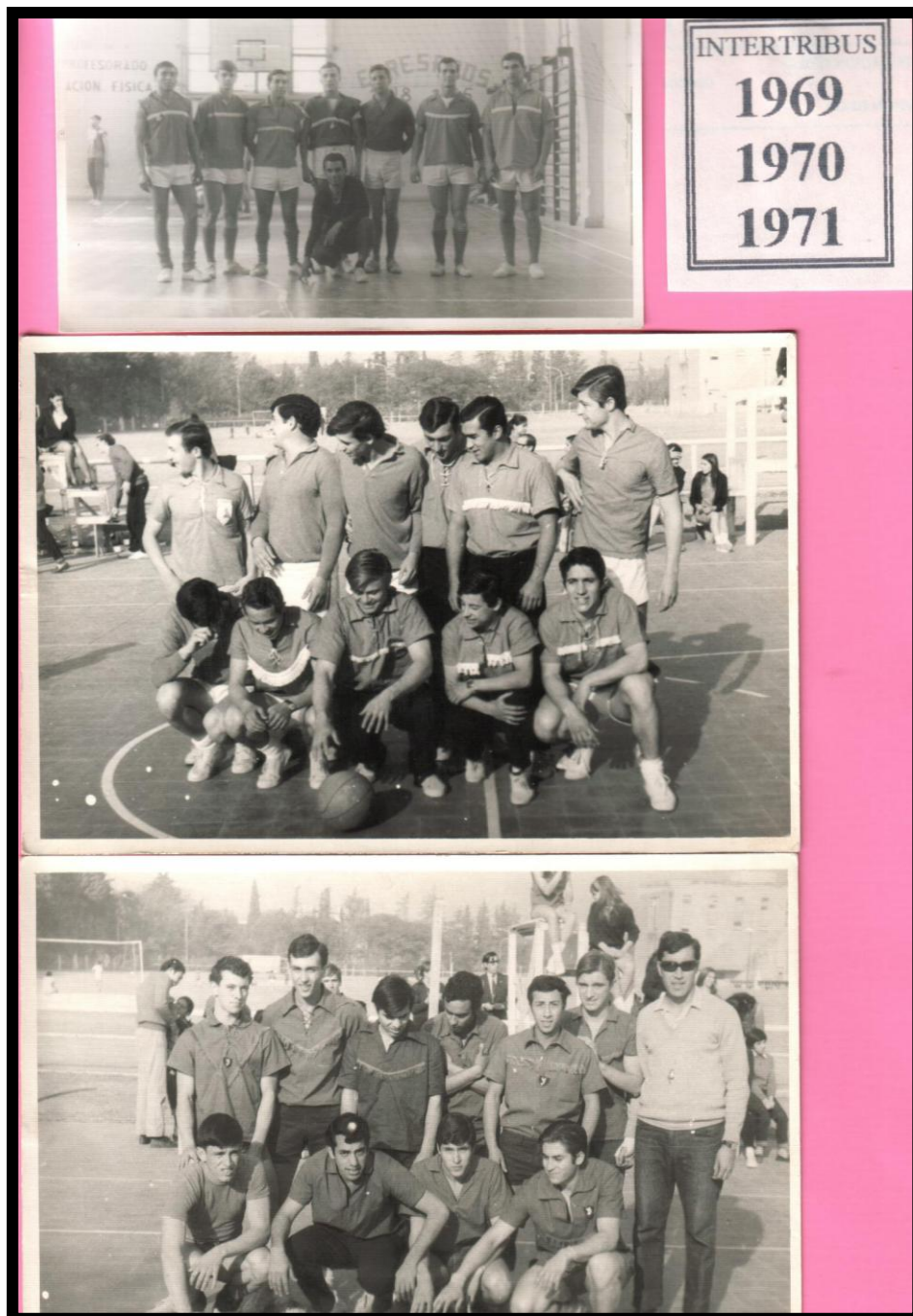


Foto N° 36: equipos de deportes de Intertribus 1969/70/71
Fuente: Archivo Histórico del IPEF

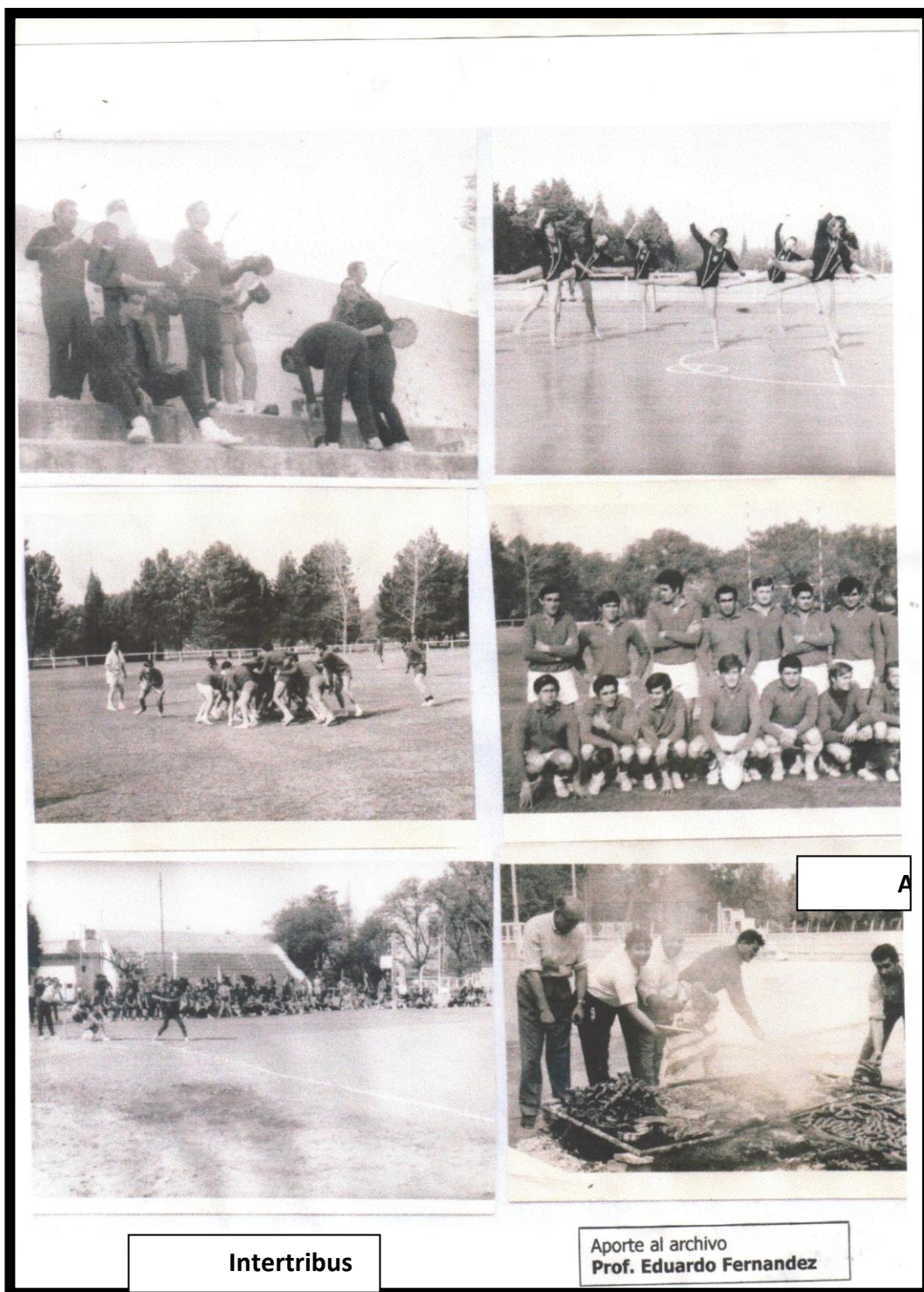


Foto Nº 37: equipos de deportes, hinchadas y asado durante las Intertribus. IPEF, 1970.
Fuente: Archivo Histórico del IPEF

9.3.6. Símbolos identitarios

Logo del IPEF

- Logo del IPEF: ⁵⁹ creado en 1971.
- El círculo: “el mundo”
- Los tres espacios parciales rellenos: “las tres dimensiones intelectual, moral y física del hombre”
- El círculo pequeño (blanco): “la pelota”, como síntesis de lo lúdico.
- La figura central blanca: “el hombre en el mundo a partir de su dimensión corporal”



Uniforme del IPEF

Entre los requisitos para el ingreso para el año 1984, año en que se estrena en la Argentina un proceso democrático esperado y de amplio consenso a la figura del entonces presidente Raúl Alfonsín, en el IPEF proseguían requisitos de uniforme y normativas que hacían de esta carrera un lugar para algunos. La lógica de la exclusión continuaba. Lo que se cita es el detalle de lo que se venía solicitando desde la década del '50.

El uniforme solicitado por aquel entonces, responde a lo que históricamente se demandaba. En el documento respectivo a los requisitos de ingreso (ver anexo I) se señala:

⁵⁹ El logotipo de identificación Institucional data de 1971, al cumplir el IPEF sus bodas de plata, 25º aniversario. Para tal evento, el Director por aquel entonces Prof. Rodolfo Larrinaga y una comisión de Festejo, llaman a concurso. El autor del logo identificador del IPEF resultó ser Rodolfo Cuel, miembro de la Revista de humor cordobés “Hortensia”. (Esta explicación consta en un documento en el Archivo histórico del IPEF que recopila García – 2002)

Los alumnos deberán tener en existencia permanente:

Uniforme de calle:

Señoritas: pollera⁶⁰ gris oscuro lisa de sarga, con tabla delantera, largo hasta la rodilla; calzado mocasín negro; medias $\frac{3}{4}$ lisas, color azul marino, no transparentes; polera celeste lisa; saco tipo blazer azul oscuro, con botones oscuros; pulóver azul marino, escote en V y bufanda de lana, azul marino. (Para épocas de temperatura elevada se cambiará la polera por camisa lisa celeste. El emblema del IPEF sobre el bolsillo izquierdo del blazer.

Varones: pantalón gris oscuro liso de sarga, con bolsillos laterales verticales, calzado negro; medias lisas azul marino; saco tipo blazer oscuro con botones oscuros; polera lisas azul marino; saco tipo blazer azul oscuro con botones oscuros; polera lisa celeste; pulóver azul marino, escote en V; bufanda azul marino oscuro. Para épocas de temperaturas elevadas, se cambiará la polera por camisa lisa celeste; corbata lisa azul marino. El emblema del IPEF sobre el bolsillo izquierdo del blazer.

Uniforme Interno:

Señoritas y Varones: zapatillas negras lisas; medias cortas blancas; remera blanca lisa, mangas cortas, tipo “chomba”; buzo completo azul marino liso, sin vivos, ni marcas, parte superior con cierre delantero, completo que abarque el cuello volcable, y parte inferior con tirapiés. El emblema del IPEF sobre el lado izquierdo.

Abrigo alternativo: (señoritas y varones) durante los meses de junio a agosto podrá utilizarse campera impermeable de tela, plástico o similar, tanto para suplir al “blazer” en el uniforme de calle como para cubrir el buzo en el uniforme interno, debiendo dicha prenda ser exclusivamente de color azul marino liso.

Natación:

Señoritas: malla entera azul marino lisa; gorra blanca; ojotas; toallón de baño.

Varones: pantalón de baño o malla azul marino lisa; ojotas; toallón de baño.

Gimnasia:

Señoritas: malla de gimnasia azul marino, mangas $\frac{3}{4}$, escote redondo; “badanas” negras; camiseta “musculosa” blanca lisa.

Varones: short azul marino sin vivos o tiras, camiseta “musculosa” blanca lisa, “badanas” blancas.

Rugby:

Varones: camiseta de rugby color azul, cuello y puños blancos; pantalón blanco corto reforzado, sin hebillas ni botones visibles, con cordón interior en la cintura medias $\frac{3}{4}$ azul marino lisas; calzado de cuero o tela, con tapones de goma o plástico.

Otras actividades deportivas:

Señoritas y Varones: camiseta tipo musculosa blanca lisa o con vivo celeste en el cuello y sisa; short azul marino liso (no slip ni bombachón), medias blancas cortas, zapatillas negras lisas.

Los alumnos S.A.F. (sin actividad física) deberán vestir también el uniforme interno salvo que el motivo de su inactividad se lo impida.

⁶⁰ De esta forma se refiere en Argentina a la prenda de vestir femenina llamada falda.

Advertencia:

El uniforme de calle es obligatorio pero considerando la situación económica por la que actualmente transita la familia podrá dejarse en suspenso por un tiempo determinado con la autorización de las autoridades de la Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior. (Dicha autorización era de un organismo superior al IPEF, por lo que el uniforme era una demanda de la DEMES)

PRESENTACIÓN, MODALES Y ACTITUDES:

La prolijidad en el vestir, la higiene y el esmero en la presentación personal deben ser siempre tenidos en cuenta; por ello, en relación a esto último se dispone:

Las señoritas llevarán cabello corto, recogido; los varones, cabello corto y peinado, patillas corta (que no sobrepasen el lóbulo de la oreja), barba rasurada y si usan bigotes recortado (que no sobrepase la comisura de los labios).

El lenguaje y los modales de los alumnos del Instituto deben ser siempre correctos. La familiaridad, el trato cordial, el sentido del humor necesario en toda convivencia, se afianzan cuando se actúa con delicadeza y respeto mutuo.

9.3.7. Egresados del IPEF desde su fundación⁶¹

AÑO	MUJERES	VARONES	TOTAL egresados/as
1948	12	8	20
1949	13	3	16
1950	SIN EGRESADOS	POR CAMBIO DE	PLAN DE ESTUDIOS
1951	8	7	15
1952	11	6	17
1953	10	3	13
1954	5	5	10
1955	11	10	21
1956	13	7	20
1957	6	3	9
1958	7	4	11
1959	6	4	10
1960	7	3	10
1961	16	6	22
1962	13	5	18
1963	15	5	20
1964	21	9	30
1965	21	12	33
1966	22	7	29
1967	26	12	38
1968	20	12	32
1969	28	16	44
1970	<u>37</u>	<u>27</u>	<u>64</u>
1971	40	20	60
1972	39	16	55
1973	43	22	65
1974	42	16	58
1975	28	27	55
1976	38	21	59
1977	34	20	54
1978	44	46	90
1979	41	48	89
1980	30	34	64
1981	41	46	87
1982	<u>55</u>	<u>48</u>	<u>103</u>
1983	51	45	96
1984	10	18	28 ⁶²

61 Datos extraídos del Archivo Histórico del IPEF y de Díaz Otañez (1996)

1985	47	42	89
1986	42	46	88
1987	76	60	136
1988	70	55	125
1989	103	81	184
1990	<u>100</u>	<u>104</u>	<u>204</u>
1991	92	92	184
1992	115	109	224
1993	114	73	187
1994	87	73	160
1995	88	74	162
1996	70	52	122
1997	86	50	136
1998	88	57	145
1999	86	73	159
2000	92	68	160
2001	115	75	190
2002	<u>205</u>	<u>220</u>	<u>425</u> ⁶³
2003	109	90	199
2004	110	89	199
2005	96	98	194
2006	95	85	180
2007	81	84	165
2008	106	100	206
TOTAL	3137	2551	5648

Tabla N°1: cantidad de egresados del IPEF desde 1948 al 2008.

62 Desciende el N° de egresados por el cambio de plan de estudios de 3 a 4 años.

63 Aumenta considerablemente el N° de egresados por la liberación de correlatividades a aquellos estudiantes que habían ingresado hacía varios años. Se les favorece por cambio de plan de estudio.

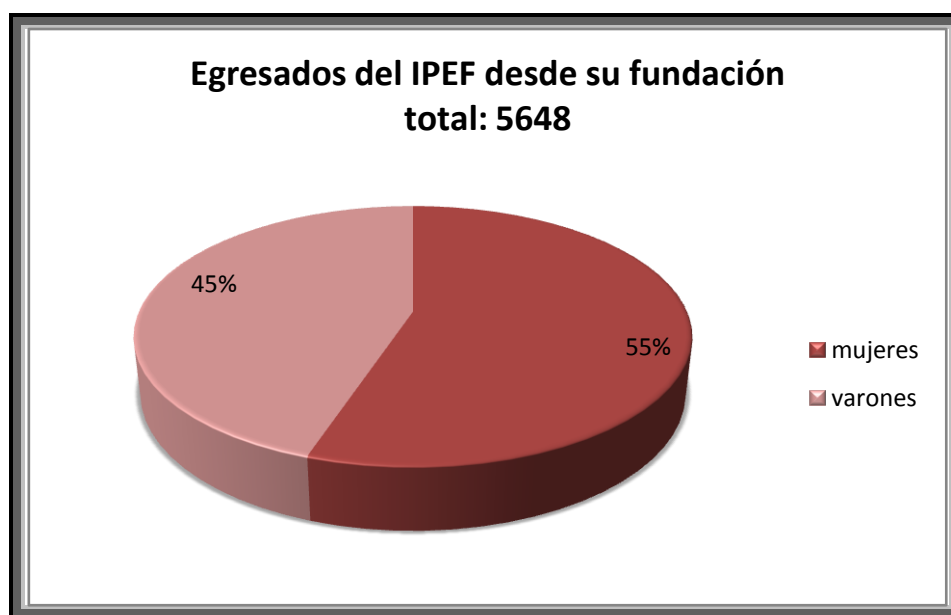


Gráfico Nº2: porcentaje de egresados mujeres y varones desde 1948 a 2008.

A partir de los datos cuantitativos de egresados del IPEF desde 1948 al 2008, puede advertirse que:

El mayor número de egresados corresponden a mujeres 55% mujeres – 45% varones. Un análisis de las posibles razones de esto, fue realizado más arriba.

Lo anterior es vinculante al número de aspirantes, al menos desde 1948 hasta mediados de 1970 ingresaban más mujeres que varones. Luego el cupo fue el mismo para ambos sexos. En el año 2004 vuelve a diferenciarse pero en un sentido inverso, dado que había más demanda de varones 66% y 34% de mujeres. Si bien ingresaban según dicho porcentaje, el egreso no reflejaba lo mismo.

Los cambios de planes de estudio modifican considerablemente el número de egresados. Hay años donde el número de egresados evidencia un aumento considerable tal como se ha planteado en la planilla de datos, y esto fue dado como consecuencia de cambios de planes de estudio, por un lado donde se les ampliaba las posibilidades de cursado sin respetar correlatividades, o bien porque el número de ingresantes había aumentado considerablemente. Esto es:

AÑO	MUJERES	VARONES	TOTAL egresados/as
1948	12	8	20
<u>1970</u>	<u>37</u>	<u>27</u>	<u>64</u>
<u>1982</u>	<u>55</u>	<u>48</u>	<u>103</u>
<u>1990</u>	<u>100</u>	<u>104</u>	<u>204</u>
<u>2002</u>	<u>205</u>	<u>220</u>	<u>425</u> ⁶⁴

Tabla Nº2: cambios significativos en la cantidad de egresados.

64 Aumenta considerablemente el N° de egresados por la liberación de correlatividades a aquellos estudiantes que habían ingresado hacía varios años. Se les favorece por cambio de plan de estudio.

Para finalizar este apartado se muestran fotos del actual edificio del IPEF:



Foto N° 38: frente del nuevo edificio del IPEF, febrero de 2006.
Av. Cárcano s/Nº - Bº Chateau Carreras – Córdoba – Argentina
Fuente: sitio web www.ipef.edu.ar



Foto N° 39: patio interno del nuevo edificio del IPEF, 2006.
Fuente: sitio web www.ipef.edu.ar

10. PLANES DE ESTUDIO DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EF

A partir del recorrido histórico que se transitó en esta Parte II, y dado el supuesto que el cuerpo se construye no tanto por lo que señala el currículum prescripto, como por las prácticas discursivas y no discursivas en torno al cuerpo, y las contingencias históricas, políticas y culturales, no obstante ello, revisar los planes de estudio tanto del ISEF Nº 1 como del IPEF, posibilita recoger aquellas prácticas y técnicas del cuerpo que predominaban en cada momento histórico. Así, se coloca en línea de visibilidad la ausencia epistemológica de cada campo disciplinar, como así también las finalidades políticas, pedagógicas y didácticas del currículum. Lo común durante un siglo de formación docente en EF ha sido enunciar asignaturas, y normativas de la resolución o decreto que lo colocaba en vigencia. (Ver anexo I)

Tal como lo señalara Braslavsky (1993) el desafío de la formación docente, en este caso de EF, es la búsqueda de un docente reflexivo que pueda actuar en contextos de incertidumbre. Esto requiere, entre otras cosas, distinguir lo que Bernstein (1987) dio en llamar *pedagogías invisibles* y *pedagogías visibles*.

10.1. ISEF Nº 1 “Enrique Romero Brest” (Buenos Aires) 1906 a 1945

Aisenstein (1995) sostiene que el plan de estudios del INEF se organizó hasta 1925 alrededor del Sistema Argentino de EF, creado por Romero Brest. Dicho sistema data de 1898, se basaba en estudios científicos sobre anatomía y fisiología y en un programa de ejercicios racionales a partir de dichos estudios con criterios pedagógicos. Oponiéndose a los ejercicios militares y a la gimnasia atlética.

Se advierte que las prácticas corporales de la formación docente en EF, desde su origen hasta 1945, eran fundamentalmente de resolución individual, bajo la forma de ejercicios, con hegemonía de las gimnasias práctica y teórica. Aunque podría decirse que la mayor carga curricular las tuvieron las Ciencias Biológicas en sus formas

de Anatomía, Fisiología, prácticas de laboratorio, otras. Esto continúa, pero en 1925 se incorpora la asignatura *Cantos corales*, la misma se mantiene hasta la década del 70 inclusive, generando cierto signo de distinción. Además se mantienen recorridos curriculares diferenciados para varones y mujeres.

Según lo entiende Aisenstein, el cambio más notable en la historia de los planes de estudio se dio en 1945, incorporando materias didáctico deportivas (semejante a los sucesivos y actual plan de estudio, salvo equitación y deportes de lucha como esgrima y boxeo) y diversas líneas de la gimnasia. Por otra parte, *“a partir de entonces, se hizo más rigurosa la selección de aspirantes al profesorado de EF. Se pusieron como condiciones de ingreso título del secundario, determinados valores de talla y peso, y aptitudes físicas, intelectuales y morales.”* (Ibídem: 59)

En lo sucesivo, algunos elementos incorporados en 1945 se siguen sosteniendo, algunos de ellos, hasta la actualidad:

- Examen de ingreso, con pruebas de selección hasta 1984 (en 1983 se recupera la democracia en Argentina).
- Régimen de internado para la sección masculina hasta 1960.
- 1960 se unifican ambas secciones femenina y masculina.
- Continúa el predominio deportivo y biológico.
- Criterios de las llamadas Ciencias Biológicas orientaron la evaluación en general y a la propia asignatura Evaluación, en particular. Esto es un enfoque cuantitativo-estadístico con criterios de “normalidad”.
- Campamentos.
- Bailes folklóricos.

A continuación se detallan los planes de estudio del INEF hasta 1945. Esta decisión obedece a dos motivos, por un lado ese último plan de estudios amplía el universo de asignaturas y se continúan mayoritariamente hasta la década del 90; y por

el otro porque a partir de 1946, nace el IPEF. Este último es el escenario de estudio de la presente investigación.

1906 - 1911

Asignaturas	1º año
Gimnasia práctica	3 hs.
Pedagogía de la EF	2hs.
Anatomía humana aplicada a la EF	1 h.
Total	6 horas
Asignaturas	2º año
Gimnasia práctica	3 hs.
Fisiología del ejercicio físico	2 hs.
Mecanismo del movimiento	1 h.
Práctica de la enseñanza	1 h.
Crítica pedagógica	1 h.
Total	8 horas

1912 - 1914

Asignaturas	1º año
Ejercicios prácticos (Gimnasia práctica)	3 hs.
Anatomía aplicada (Anatomía humana aplicada a la EF)	1 h.
Gimnasia teórica	1 h.
Mecanismo del movimiento	1 h.
Total Mujeres	6 horas
Total Varones	6 horas
Asignaturas	2º año
Ejercicios prácticos (Gimnasia práctica)	3 hs.
Fisiología aplicada (Fisiología del ejercicio físico)	2 hs.
Pedagogía especial (Pedagogía especial de la EF)	2 hs.
Práctica de la enseñanza	1 h.
Defensa personal (varones)*	2 hs.
Crítica pedagógica*	1 h.
Total Mujeres	9 horas
Total Varones	11 horas

1915 - 1924

Asignaturas	1º año
Gimnasia práctica	3 hs. (anual)
Defensa personal (varones)	3 hs. (anual)
Anatomía humana aplicada a la EF	1 h. (anual)
Gimnasia teórica	1 h. (anual)
Mecanismo del movimiento	1 h. (anual)
Total Mujeres	6 horas
Total Varones	9 horas
Asignaturas	2º año
Gimnasia práctica	3 hs. (anual)
Práctica de la enseñanza	1 h. (anual)
Fisiología del ejercicio físico	1 h. (anual)
Trabajos en laboratorio	1 h. (anual)
Crítica pedagógica	1 h. (anual)
Pedagogía especial de la EF	1 hs. (anual)
Primeros auxilios	1 h. (anual)
Total Mujeres	11 horas
Total Varones	11 horas
Asignaturas	3º año
Gimnasia práctica	3 hs. (anual)
Práctica de la enseñanza	2 h. (anual)
Fisiología del ejercicio físico	1 h. (anual)
Trabajos en laboratorio	1 h. (anual)
Anatomía artística	1 h. (anual)
Historia de la EF	1 h. (anual)
Total Mujeres	9 horas
Total Varones	9 horas

1925 - 1938

Asignaturas	1º año
Gimnasia práctica (sistema argentino)	3 hs. (anual)
Cantos corales	1 h. (anual)
Ejercicios colectivos de defensa personal (varones)	1 h. (anual)
Gimnasia teórica (sistema argentino)	2 hs. (anual)
Anatomía humana aplicada	1 h. (anual)

Mecanismo y educación del movimiento	1 h. (anual)
Observación, dirección y prácticas de juegos infantiles	1 h. (anual)
Total Mujeres	9 horas
Total Varones	10 horas
Asignaturas	2º año
Gimnasia práctica (sistema argentino)	3 hs. (anual)
Cantos corales	1 h. (anual)
Ejercicios colectivos de defensa personal (varones)	1 h. (anual)
Comando de clases prácticas	3 hs. (anual)
Anatomía artística	1 h. (anual)
Fisiología especial aplicada	1 h. (anual)
Pedagogía de la EF	1 h. (anual)
Trabajos prácticos de fisiología	1 h. (anual)
Total Mujeres	11 horas
Total Varones	12 horas
Asignaturas	3º año
Gimnasia práctica (sistema argentino)	3 hs. (anual)
Cantos corales	1 h. (anual)
Ejercicios colectivos de defensa personal (varones)	1 h. (anual)
Comando de clases prácticas	3 Hs. (anual)
Fisiología general aplicada	1 h. (anual)
Higiene del ejercicio y primeros auxilios	1 h. (anual)
Historia de la EF	1 h. (anual)
Mediciones antropométricas	1 h. (anual)
Total Mujeres	11 horas
Total Varones	12 horas

1939 - 1948

Este período corresponde, a la primera Dirección General de EF, y quien estuvo al frente fue Cesar Vásquez. La Dirección General de EF se creó en 1938 y desapareció en 1948, pasando esta área, y sus funcionarios, a depender de la Dirección General de Enseñanza Media Normal y Especial.

1940 - Mujeres

Decreto 56.725 del 29 de Febrero de 1940

Asignatura	1º año
Deportes y recreación	8

Gimnasia	6
Práctica y crítica pedagógica	2
Fisiología	2
Cantos Corales	1
Fundamentos de la EF*	5
Anatomía	2
Total horas	26
Asignatura	2º año
Deportes y recreación	8
Gimnasia	6
Práctica y crítica pedagógica	4
Fisiología	2
Cantos Corales	1
Higiene y primeros auxilios	2
Kinesiología	2
Organización de la EF	2
Biometría y exámenes físicos	1
Total horas	28

* La carga horaria estaba distribuida de la siguiente manera:
Pedagogía 2 hs, Teoría 2 hs, Historia 1 h.

Certificación: Profesora de EF. Incumbencias: Habilitaba para el ejercicio de la cátedra de la asignatura en todo el territorio de la Nación

1940 - Varones

Decreto 56.725 del 29 de Febrero de 1940

Asignatura	1º
Recreación y deportes	8
Gimnasia	6
Práctica y crítica pedagógica	2
Fisiología	2
Canto coral	1
Fundamentos de la EF*	5
Anatomía	2

Total horas	26
Asignatura	2º
Recreación y deportes	8
Gimnasia	6
Práctica y crítica pedagógica	4
Fisiología	2
Canto coral	1
Kinesiología	2
Organización de la EF	2
Higiene y primeros auxilios	2
Biometría y exámenes físicos	1
Total horas	28

* La carga horaria estaba distribuida de la siguiente manera: Pedagogía 2 hs, Teoría 2 hs, Historia 1 h.

Certificación: Profesor de EF. Incumbencias: Habilitaba para el ejercicio de la cátedra de la asignatura en todo el territorio de la Nación

1945 - Mujeres

Decreto 3684 del 12 de Febrero de 1944 Resolución Ministerial del 20 de Febrero de 1945

Asignatura	1º
Gimnasia	4
Pelota al Cesto y Volley – bol	3
Canto Coral	2
Gimnasia rítmica	2
Natación	2
Atletismo y Softball	1
Hockey	2
Anatomía aplicada a la EF y trabajos prácticos	3
Higiene aplicada a la EF - Primeros auxilios - Trab. prácticos	3
Actividades infantiles	2
Psicología aplicada a la EF	2
Total horas	28
Asignatura	2º
Gimnasia	2
Pelota al Cesto y Volley – bol	2
Canto Coral	2
Gimnasia rítmica	1

Natación	2
Atletismo y Softball	1
Jockey	1
Fisiología aplicada a la EF y trabajos prácticos	3
Basquet - bol Femenino y Tennis	2
Organización y administración de la EF y Trabajos Prácticos	2
Práctica pedagógica	2
Baile folklórico	2
Gimnasia sueca	2
Mecánica corporal	2
Pedagogía de la EF	2
Total horas	28
Asignatura	3º
Gimnasia	2
Pelota al Cesto y Volley – bol	1
Canto Coral	2
Gimnasia rítmica	1
Natación	2
Atletismo y Softball	2
Fisiología aplicada a la EF y trabajos prácticos	3
Basquet - bol Femenino y Tennis	2
Organización y administración de la EF y Trabajos Prácticos	2
Práctica pedagógica	2
Biometría y trabajos prácticos	2
Ciencias de la educación (Seminario)	2
Gimnasia danesa (Bukh)	2
Historia de la EF	2
Recreación – Trabajos Prácticos	2
Gimnasia correctiva pedagógica	1
Total horas	30

Aparece en el plan de estudios "Campamento", pero no figura en qué año ni su carga horaria.

Certificación: Profesora de EF

Incumbencias: Habilitaba para el ejercicio de la cátedra de la asignatura en todo el territorio de la Nación

1945 - Varones

Decreto 3684 del 12 de Febrero de 1944 Resolución Ministerial del 20 de Febrero de 1945

Asignatura	1º
Gimnasia	5
Volley - bol y Basquetbol	2
Atletismo	2
Canto Coral	2
Natación	2
Rugby y Baseball	3
Boxeo	2
Anatomía aplicada a la EF	3
Higiene aplicada a la EF y Primeros auxilios y Trab. prácticos	3
Bailes folklóricos	2
Actividades infantiles	2
Psicología aplicada a la EF	2
Teoría de la gimnasia	2
Total horas	32
Asignatura	2º
Gimnasia	3
Volley - bol y Basquetbol	3
Atletismo	2
Canto Coral	2
Natación	2
Rugby y Baseball	3
Boxeo	1
Fisiología aplicada a la EF y Trabajos prácticos	3
Esgrima	2
Organización y administración de la EF y Trabajos prácticos	2
Práctica pedagógica	2
Gimnasia en aparatos	2
Equitación	1
Gimnasia sueca	2
Mecánica corporal	2
Pedagogía de la EF	2
Campamento	-
Total horas	34
Asignatura	3º
Gimnasia	3
Volley - bol y Basquetbol	3
Atletismo	2
Canto Coral	2
Natación	2
Fisiología aplicada a la EF y Trabajos prácticos	3
Esgrima	2
Organización y administración de la EF y Trabajos prácticos	2
Práctica pedagógica	2

Gimnasia en aparatos	1
Equitación	1
Biometría y Trabajos Prácticos	2
Ciencias de la educación (Seminario)	2
Fútbol, Hockey, etc.	2
Gimnasia danesa (Bukh)	2
Historia de la EF	2
Recreación y Trabajos prácticos	2
Gimnasia correctiva pedagógica	1
Total horas	36

Aparece en el plan de estudios "Campamento", pero no figura en qué año ni su carga horaria.

Certificación: Profesor de EF

Incumbencias: Habilitaba para el ejercicio de la cátedra de la asignatura en todo el territorio de la Nación

10.2. IPEF (Instituto Provincial de EF)-1946 a 2009

1946-1948

Primer Plan de Estudios constaba de 2 años de carrera. Tuvo vigencia hasta fines de 1948.

Asignatura	año
Didáctica y crítica pedagógica	1er año
Pedagogía de la EF	1er año
Historia de la EF	1er año
Deportes	1er año
Atletismo	1er año
Gimnasia danesa y pequeños aparatos	1er año
Gimnasia sueca y locomoción (mujeres)	1er año
Gimnasia sueca y locomoción (varones)	1er año
Gimnasia Rítmica (mujeres)	1er año
Danzas folklóricas	1er año
Fisiología aplicada, higiene y primeros auxilios	2do año
Organización de la EF	2do año
Didáctica y crítica pedagógica	2do año
kinesiología	2do año
Gimnasia danesa y pequeños aparatos (mujeres)	2do año
Gimnasia danesa y pequeños aparatos (varones)	2do año
Danzas folklóricas	2do año
Gimnasia y locomoción	2do año
Juegos y recreación (mujeres)	2do año
Juegos y recreación (varones)	2do año
Atletismo	2do año
Deportes	2do año
Gimnasia en grandes aparatos (varones)	2do año

Entre 1949 y 1980 se sucedieron cinco Planes de Estudio, todos ellos de 3 años de duración.

1949-

La Dirección Provincial de EF propone modificaciones al plan de estudio del IPEF y a las condiciones de ingreso. Aprobado por la Subsecretaría de Instrucción Pública, Comisionado Federal de la Provincia, aconsejado por la inspección de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial.

Se modifica los años de cursado para obtener el título de profesor de EF de dos a tres años.

La dirección del Instituto será ejercida por el director General de EF de la Provincia.

Asignaturas	Año		
	1er año	2do año	3er año
Mujeres			
Anatomía e higiene	V – M	-	-
Historia de la EF	V – M	-	-
Gimnasia rítmica	M	M	M
Danza	M	M	M
Juegos y recreación	V – M	V – M	-
Atletismo	V – M	V – M	V – M
Deportes	V – M	V – M	V – M
Canto coral	V – M	V – M	V - M
Teoría de la gimnasia	V – M	-	-
Actividades infantiles	V – M	V – M	-
Fisiología y primeros auxilios	-	V – M	V – M
Pedagogía	-	V – M	-
Didáctica y crítica pedagógica	-	V – M	V – M
Organización de la EF	-	V – M	V – M
Kinesiología	-	V – M	-
Gimnasia Danesa y en aparatos	-	V – M	V – M
Gimnasia Sueca y locomoción	-	V – M	-
Psicología aplicada a la EF	-	-	V – M
Biometría	-	-	V – M
Gimnasia Correctiva	-	-	V – M

Esgrima	-	-	V – M
Ciencias de la Educación	-	-	V – M
Grandes aparatos	-	-	V

A continuación se ilustran con fotografías de la época aquellas prácticas corporales que se abordaban en la formación. Estas fotos son del IPEF, de la década del 50, se las encuentra en el Archivo histórico del IPEF. Una recurrencia que se puede advertir en las mismas es que han sido fotos a partir de la “pose”.



Foto Nº 40: Esgrima femenina. Década del '50
Fuente: Archivo histórico del IPEF



Foto Nº 41: Esgrima masculino. Década del '50
Fuente: Archivo histórico del IPEF



Foto Nº 42: Esgrima – década del 50
Fuente: Archivo histórico del IPEF



Foto Nº 43: Esgrima. Década del '60 Fuente:
Archivo histórico del IPEF



Foto N° 44: Gimnasia femenina, en el campo de Atletismo - década '50
Fuente: Archivo histórico del IPEF



Foto N° 45: Atletismo femenino, salto en alto - década '50
Fuente: Archivo histórico del IPEF



Foto N° 46: Gimnasia Danesa, en la terraza del IPEF – década '50
Fuente: Archivo histórico del IPEF

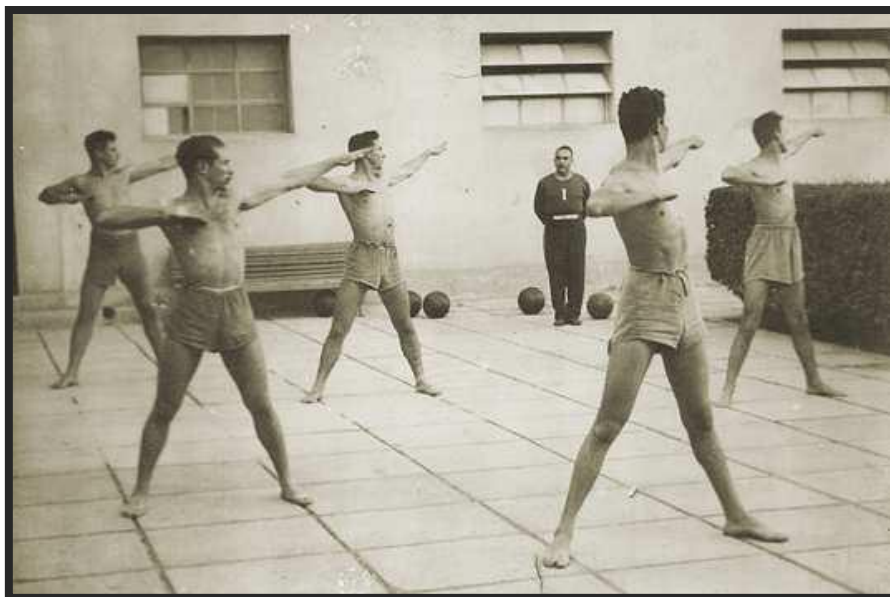


Foto Nº 47: Gimnasia Danesa, el patio del IPEF – década '50

Fuente: Archivo histórico del IPEF



Foto Nº 48: Clase de folklore mixta. Década '50 en el gimnasio chico.

Fuente: Archivo histórico del IPEF



Foto Nº 49: Campamento de varones con carpas canadienses en las sierras de Córdoba. 1953.
Fuente: Archivo histórico del IPEF



Foto Nº 50: Campamento de varones en las sierras de Córdoba – 1953
Fuente: Archivo histórico del IPEF



Foto Nº 51: Clase en el aula colindante al gimnasio grande – 1953

Las clases llamadas “teórica” eran mixtas

Fuente: Archivo histórico del IPEF

1961-

Plan de estudios para el Instituto del Profesorado en EF. Aprobado por la Subsecretaría de Instrucción Pública, Comisionado Federal de la Provincia. En este Plan aparecen por primera vez cada deporte discriminado en su especialidad y ya no tan solo con la denominación genérica de “deportes”, denominación utilizada para referir a los deportes colectivos.

Asignaturas	Nº de horas		
	1er año	2do año	3er año
Varones y mujeres			
Anatomía aplicada	3	-	-
Fisiología aplicada	-	3	2
Cuidado de la salud	-	-	2
Primeros auxilios	-	2	-
Filosofía	2	-	-
Pedagogía	-	2	-
Psicología aplicada	2	-	-
Didáctica de la EF	-	2	-
Práctica pedagógica	-	(X)	(X)
Historia de la EF	-	-	2
Introducción de la EF	2	-	-
Análisis del movimiento humano	-	2	-
Contralor de la EF	-	-	2
Teoría de la Gimnasia, juego deportes	-	-	2
Organización y Administración de la E. F.	-	-	3

Actividades correctivo-pedagógicas	-	-	2
EF Infantil	-	2	-
Danzas folklóricas Argentinas	2	2	-
Campamento	-	(XX)	(XX)
Varones			
Gimnasia	5	4	4
Gimnasia en aparatos	2	2	2
Atletismo	2	2	2
Softbol y Béisbol	-	2	2
Rugby	2	2	-
Básquetbol	2	2	2
Voleibol	-	2	2
Fútbol	2	2	-
Boxeo	2	-	-
Lucha – Yudo	2	-	-
Esgrima	-	2	2
Recreación	3	-	-
Tenis	-	-	2
Natación	1	1	1
Mujeres			
Atletismo	2	2	2
Recreación	3	-	-
Gimnasia formativa e informativa	5	5	5
Danza Moderna	-	-	2
Básquetbol	-	2	2
Hockey sobre césped	2	2	-
Pelota al cesto	3	-	-
Voleibol	2	2	2
Softbol	-	2	2
Educación Rítmica musical y canto	2	-	-
Esgrima	-	2	2
Tenis	-	2	-
Natación	1	1	1

(X) En horario extraescolar cumplirán 6 hs semanales de práctica de la enseñanza en establecimientos primarios, secundarios y especiales. Además los alumnos de los tres cursos deben obligatoriamente satisfacer cuatro horas semanales de actividades deportivas.

(XX) Campamento será una materia de promoción en 2º y 3º año.
Cumpliéndose en época de receso escolar.



Foto Nº 52: Gimnasia acrobática masculina
Fuente: Archivo histórico del IPEF

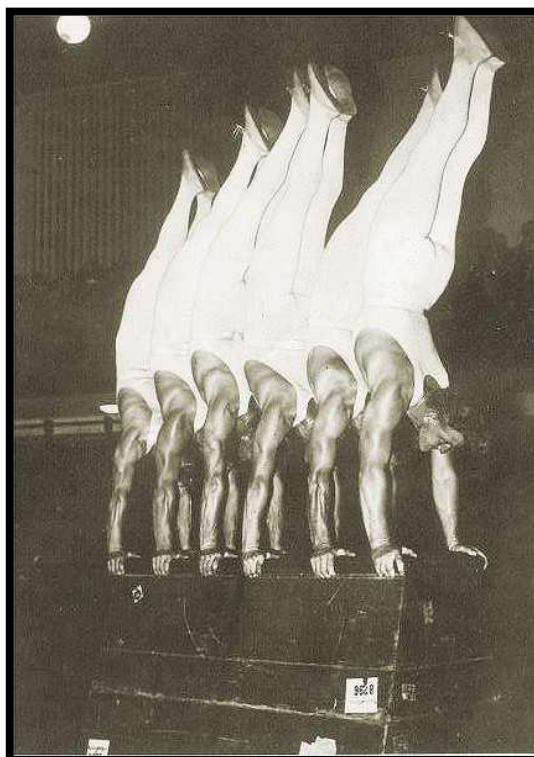


Foto Nº 53: Gimnasia acrobática masculina
Fuente: Archivo histórico del IPEF



Foto Nº 54: Gimnasia acrobática femenina
Fuente: Archivo histórico del IPEF

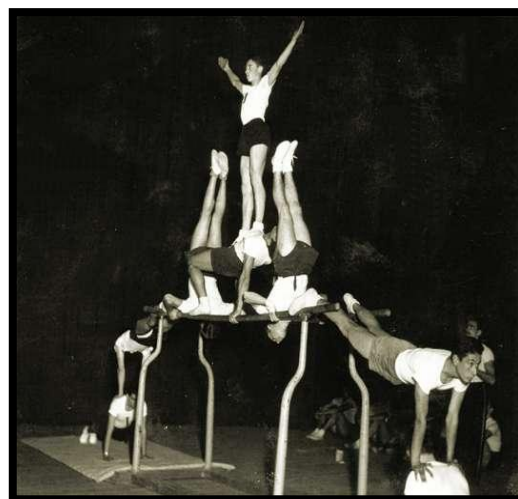


Foto Nº 55: Gimnasia acrobática masculina
Fuente: Archivo histórico del IPEF

1967-

Plan de estudios para los institutos nacionales de EF. La Secretaría de Estado de Cultura y Educación encomendó a la Dirección Nacional de EF, Deportes y Recreación, para el estudio de las modificaciones de planes de estudio de las carreras del profesorado en la especialidad, vigentes en los Institutos de EF del país (planes de 1962/64). Los planes de estudios venían adheridos a los decretos, un currículum enunciando asignaturas, horas y recorridos por sexo.

Asignaturas	Varones			Mujeres		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Anatomía Aplicada	3	-	-	3	-	-
Fisiología del ejercicio	-	3	2	-	3	2
Educación Sanitaria y primeros auxilios	2	-	-	2	-	-
Análisis del movimiento	-	-	2	-	-	2
Evaluación de la EF	-	2	-	-	2	-
Actividades físicas adaptadas	-	-	2	-	-	2
Filosofía	3	-	-	3	-	-
Psicología General	2	-	-	2	-	-
Psicología Evolutiva	-	2	-	-	2	-
Psicología de la Educación	-	2	-	-	2	-
Pedagogía	2	-	-	2	-	-
Sociología	-	-	2	-	-	2
Introducción a la EF	2	-	-	2	-	-
Historia	-	-	2	-	-	2
Didáctica	-	2	2	-	2	2
Práctica de la enseñanza (a)	-	-	-	-	-	-
Recreación	3	-	-	3	-	-
Administración de la EF	-	3	-	-	3	-
Educación Vocal	-	1	1	-	1	1
Gimnasia	5	4	4	5	4	5
Gimnasia deportiva	-	2	2	-	-	-
Teoría de la Gimnasia, el juego y el deporte	-	-	2	-	-	2
EF infantil	3	-	-	3	-	-
Educación Rítmica	2	-	-	-	3	-
Danza creativa educacional	-	-	-	-	-	2

Atletismo	2	2	2	2	2	2
Natación	2	2	2	2	2	2
Básquetbol	-	3	2	3	-	-
Voleibol	-	2	2	-	2	2
Softbol	-	2	2	-	2	2
Pelota al cesto	-	-	-	-	3	-
Rugby	2	2	-	-	-	-
Fútbol	-	-	2	-	-	-
Hándbol	2	-	-	-	-	-
Jockey (b)	-	-	-	-	-	3
	35	34	33	32	33	33

(a) Se asignan 8 hs cátedras al Profesor de Didáctica para supervisión de las prácticas.

(b) El Instituto Nacional de EF de Mendoza no realizará esta actividad por impedimentos de tipo general.

Actividades co-programáticas:

Vida en la Naturaleza: 1er año: contenidos teóricos/prácticos. 10 Trabajos prácticos.

2do año: asistencia a un campamento como acampante (15 días).

3er. Año: asistencia a un campamento como auxiliar docente o conductor de grupo (15 días).

Danzas folklóricas: en 1er año, un cuatrimestre, asistencia obligatoria, examen final con aprobación, clases mixtas.

Idioma: en dos niveles (inferior y superior), optar por inglés o francés, asistencia optativa, examen final debe aprobarse.

Se suprime:

En el 2do. Año: Esgrima (varones) 2 hs.

Actividades regionales (V y M) 3hs.

En el 3er año: Instalaciones y materiales para EF (V y M) 2hs

Actividades correctivo pedagógicas (V y M) 1 h.

Básquetbol (varones) 1 h.

Esgrima (varones) 2 hs.

Actividades regionales (V y M) 3 hs.

1970-

Modificación que comienza a regir a partir de 1971. Plan de estudios aprobado por la Dirección General de Enseñanza Media, Especial y Superior (dependencia que rige desde 1968, decreto 5576/68) Ministerio de Educación y Cultura.

Asignaturas	Varones			mujeres		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Formativas Docentes						
Pedagogía Fundamental	3	-	-	3	-	-
Psicología	3	3	-	3	3	-
Didáctica General y Especial	-	3	-	-	3	-
Didáctica especial y práctica de la enseñanza	-	8	8	-	8	8
Formativas Complementarias						
Filosofía	3	-	-	3	-	-
Sociología	-	-	2	-	-	2
Educación vocal	1	1	1	1	1	1
Profesionales Teóricas						
Anatomía	3	-	-	3	-	-
Fisiología del ejercicio	-	3	2	-	3	2
Análisis del movimiento humano	-	-	2	-	-	2
Introducción a la EF	2	-	-	2	-	-
Teoría de la Gimnasia, el juego y el deporte	-	2	-	-	2	-
Historia de la EF	-	-	2	-	-	2
Evaluación de la EF	-	2	-	-	2	-
Administración de la EF	-	3	-	-	3	-
Educación sanitaria y primeros auxilios	2	2	-	2	2	-
Profesionales Prácticas						
Gimnasia	5	5	5	5	5	5

Gimnasia deportiva	2	2	2	-	-	-
Atletismo	2	2	2	2	2	2
Ecuación rítmica	2	-	-	2	-	-
EF infantil	3	-	-	3	-	-
Recreación	3	-	-	3	-	3
Actividades físicas adaptadas	-	-	3	-	-	3
Danza creativa educacional	-	-	-	-	-	2
Deportes						
Básquetbol	2	2	3	-	2	2
Fútbol	-	2	2	-	-	-
Handbol	2	-	-	-	-	-
Hockey sobre césped	-	-	-	2	2	-
Natación	2	2	2	2	2	2
Pelota al cesto	-	-	-	3	-	-
Rugby	2	2	-	-	-	-
Softbol y béisbol	-	2	2	-	2	2
Voleibol	-	2	2	2	2	2
Vida en la naturaleza	1	1	1	1	1	1
Optativas						
Esgrima	-	-	3	-	-	3
Tenis	-	-	2	-	-	2
Yudo	-	-	2	-	-	-
Francés	2	-	-	2	-	-
Inglés	2	-	-	2	-	-

Actividades co-programáticas:

Vida en la Naturaleza: 1er año contenidos teóricos y prácticos. Estos últimos con asistencia obligatoria a un campamento de 15 días como acampante. En 2do año asistencia obligatoria a un campamento de 15 días como acampante y 7 días continuos

de actividades al aire libre con niños en edad escolar como auxiliar docente o conductor de grupo. En 3er año asistencia a un campamento de 15 días de duración como auxiliar docente o conductor de grupo. Tendrá una carga horaria de 5 hs cátedras por cada sexo.

Danzas folklóricas: en 1er año con aprobación final. La clase será realizada como actividad mixta, de asistencia obligatoria.

Idiomas: francés o Inglés. 1 año de 2 hs de duración semanal. Con aprobación final, puede no asistir a clase.

Esgrima-tenis: 3ro para mujeres, aprobación final, pudiendo optar por una. Asistencia obligatoria.

Esgrima-tenis-yudo: 3ro para varones, aprobación final, pudiendo optar por dos. Asistencia obligatoria. El curso de Esgrima permitirá a los alumnos que aprueben, ingresar en el Ejército como Oficiales de EF.

1976-

Modificación del plan de estudios por pedido del IPEF. Se argumenta mayor racionalidad excluyendo asignaturas que no se aplican a nivel escolar, o no vigentes en los planes nacionales e incorpora “materias de la actualidad”. Entre las modificaciones se aprueba la reducción horaria, se argumenta que las mismas son el resultado de “permanentes consultas y consenso de los docentes”, orientadas hacia un marco dinámico de la enseñanza y de los intereses educativos, sumado a los “cambios sociales de nuestro tiempo”.

Es importante considerar que el cambio se solicita en febrero de 1976 días previos al Golpe militar del mismo año. La aprobación se sucede en noviembre. Con las

modificaciones se encubren despidos a docentes de izquierda, otros debieron ir tras el exilio. Claro es que esta versión no se corresponde con la oficial.

Se aprueba para el IPEF, dependiente de la DEMES, el siguiente Plan de estudios que comenzará a regir desde 1976. Esto llama la atención dado que la resolución (1076) es de noviembre de 1976.

Asignaturas	Varones			mujeres		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Formativas Docentes						
Pedagogía Fundamental	3	-	-	3	-	-
Psicología	3	3	-	3	3	-
Didáctica General y Especial	-	3	-	-	3	-
Didáctica especial y práctica de la enseñanza	-	8	8	-	8	8
Formativas Complementarias						
Filosofía	3	-	-	3	-	-
Sociología	-	-	3	-	-	3
Profesionales Teóricas						
Anatomía aplicada y biomecánica	4	-	-	4	-	-
Fisiología del ejercicio	-	3	2	-	3	2
Introducción a la EF	2	-	-	2	-	-
Historia de la EF	-	-	2	-	-	2
Evaluación de la EF	-	2	-	-	2	-
Administración de la EF	-	3	-	-	3	-
Educación sanitaria y primeros auxilios	-	3	-	-	3	-
Teoría del movimiento	-	-	2	-	-	2
Profesionales Prácticas						
Gimnasia	5	4	4	5	4	4
Gimnasia deportiva	-	2	2	-	-	-
Atletismo	3	3	-	3	3	-
Educación rítmica	2	-	-	2	-	-

EF infantil	3	-	-	3	-	-
Recreación	3	-	-	3	-	3
Actividades físicas adaptadas	-	-	2	-	-	2
Danza creativa educacional	-	-	-	-	-	2
Entrenamiento	-	-	3	-	-	3
Deportes						
Básquetbol	-	3	2	-	-	3
Fútbol	-	-	3	-	-	-
Handbol	3	-	-	3	-	-
Hockey sobre césped	-	-	-	-	-	3
Natación	2	2	2	2	2	2
Pelota al cesto	-	-	-	-	3	-
Rugby	-	-	3	-	-	-
Softbol y béisbol	-	-	3	-	-	3
Voleibol	-	2	2	-	2	2
Vida en la naturaleza	2	2	2	2	2	2

Se suprime Educación vocal; las asignaturas optativas; folklore se abordaba desde lo co-programático y como única actividad mixta. Se incluye Entrenamiento; Teoría del Movimiento; las mujeres comienzan a cursar Hándbol.

A nivel Nacional se tramita la aprobación de un nuevo plan de estudios para ser aplicado en 1980 en los Institutos Nacionales de EF dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. El mismo se aplicará en el IPEF en 1981 con algunas adecuaciones regionales. Cabe destacar que el Decreto 926/80 explicita no solo condiciones de ingreso y asignaturas, sino diversas justificaciones a la que luego adhiere la Provincia de Córdoba.

En este apartado se detalla justificaciones del decreto 926/80. Parte de las críticas de orden técnico que llevaron a su revisión fueron realizadas considerando acuerdos establecidos entre la República Argentina y la República Federal de Alemania para el desarrollo del deporte. Todos estos cambios acontecen bajo la dictadura militar.

1981-

Tiene vigencia el primer Plan de Estudios de 4 años (aprobado por Decreto Provincial. Nº 6254/81; el mismo se corresponde al decreto del Ejecutivo Nacional). Éste caduca en marzo de 2003.

Ciclos, títulos y habilitación:

A) Primer ciclo: 3 años. Maestro de EF. Docente para nivel primario y habilitante para el nivel medio.

B) Segundo ciclo: 1 año. Profesor de EF. Docente para todos los niveles.

A pesar de explicitar la habilitación del título en el objetivo del plan de estudios se contempla *“...docente especializado en EF para los distintos niveles del sistema y modalidades de la enseñanza y para las instituciones no escolares.”*

Las asignaturas se organizan en Áreas: Ciencias Biológicas; Ciencias Humanísticas y Técnico-Didáctica.

Estructura del plan de estudios:

Asignatura	Varones				Mujeres			
Área de Ciencias Biológicas	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Anatomía Aplicada	3	-	-	-	3	-	-	-
Fisiología aplicada	-	3	2	-	-	3	2	-
Educación Sanitaria y	-	2	-	-	-	2	-	-

primeros auxilios								
Análisis del movimiento	-	-	2	-	-	-	2	-
Teoría Práctica del Entrenamiento	-	-	-	3	-	-	-	3
Área de Ciencias Humanísticas								
Filosofía	3	-	-	-	3	-	-	-
Introducción e Historia de la EF	2	-	-	-	2	-	-	-
Psicología General y Evolutiva	4	-	-	-	4	-	-	-
Pedagogía	2	-	-	-	2	-	-	-
Didáctica General	-	2	-	-	-	2	-	-
Administración de la EF	-	-	2	-	-	-	2	-
Psicología Educacional	-	2	-	-	-	2	-	-
Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza (1)	-	-	2	2	-	-	2	2
Evaluación Aplicada	-	2	-	-	-	2	-	-
Teoría de la EF	-	-	2	-	-	-	2	-
Introducción a la investigación	-	-	-	2	-	-	-	2
Sociología aplicada	-	-	-	2	-	-	-	2
Área Técnico-Didáctica								
Gimnasia	3	3	3	3	3	3	3	3
Natación	2	2	-	2	2	2	-	2
Atletismo	2	2	2	-	2	2	2	-
Hándbol	3	-	-	-	3	-	-	-
Pelota al Cesto	-	-	-	-	3	-	-	-
EF Infantil	-	4	-	-	-	4	-	-

Recreación	2	-	-	1	2	-	-	1
Hockey	-	-	-	-	-	2	-	-
Rugby	2	2	-	-	-	-	-	-
Vida en la Naturaleza	2	2	2	-	2	2	2	-
Danzas folklóricas argentinas	2	-	-	-	2	-	-	-
Básquetbol	-	2	2	-	-	2	2	-
Voleibol	-	2	2	-	-	2	2	-
Gimnasia Deportiva	-	-	3	-	-	-	3	-
Softbol	-	-	3	-	-	-	3	-
Danza Creativa Educacional	-	-	-	-	-	-	3	-
Fútbol	-	-	3	-	-	-	-	-
Asignaturas optativas (4-4-4)	-	-	-	12	-	-	-	12

(1) Se asignan 6 horas cátedras al profesor para la supervisión de las prácticas.
(8 hs al profesor titular y 5 hs al profesor ayudante)

Las Asignaturas optativas serán 3 de 4 hs. cada una, dos de contenidos teóricos y una de contenido didáctico. Las de contenido teórico podrán ser mixtas, no así en las de contenidos didácticos, que mantendrán la división de sexos. Las áreas optativas que se fueron proponiendo a lo largo de la vigencia del plan de estudio fueron:

La EF en el nivel inicial.
Discapacidades.
Tercera edad.
Expresión Corporal.
Gerenciamiento deportivo.
Montañismo y EF.
Alto Rendimiento.
Minoridad en riesgo.

Vida en la Naturaleza: en 1er año de contenido práctico. En 2do año contenido teórico y campamento final de 8 días. En 3er año ídem pero en cada caso, el alumno actuará como auxiliar docente.

2001-

Comienza a regir un nuevo Plan de Estudios, también de 4 años, vinculado a los acuerdos federales surgidos en el marco de la Ley Federal de Educación (aprobado por Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia N° 91/01).

En función a la transformación educativa a partir de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior, se aprueba una nueva estructura del sistema educativo Nacional y con ello nuevos requerimientos de la formación docente. La resolución 91/01 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, explicita que: *“la formación docente no solo requiere de una adecuación curricular, sino de una nueva estructura institucional que promueva el profesionalismo docente desde la perspectiva de una formación continua asociada a acciones de capacitación y de investigación.”*

Carrera: Profesorado de EF

Título: Profesor de EF.

Espacio curricular	Hs. cátedras	Hs. cáted/sem
Primer año 7 espacios curriculares		
Sociedad y Sistema Educativo	144	4
Aprendizaje	192	5
Práctica docente I	96	3
Deporte y su enseñanza I	192	5
Gimnasia y su enseñanza I	144	4
Juego	192	5
Fundamento biológicos del Movimiento Humano I	96	3
Segundo año 8 espacios curriculares		
Institución Escolar	96	3
Enseñanza y currículum	192	5

Parte II: Formación docente de Educación Física

Práctica docente II	96	3
Deporte y su enseñanza II	192	5
Gimnasia y su enseñanza II	144	4
Juego Motor	192	5
Fundamento biológicos del Movimiento Humano I	144	4
Vida en la Naturaleza I	96	3
Tercer año 8 espacios curriculares		
Práctica docente III	96	3
Deporte y su enseñanza III	192	5
Gimnasia y su enseñanza III	144	4
Epistemología de la EF I	144	4
Fundamento biológicos del Movimiento Humano III	144	4
Vida en la Naturaleza II	96	3
Movimiento Expresivo I	96	3
Aprendizaje y desarrollo motor	144	4
Cuarto año 6 espacios curriculares		
Práctica docente IV	192	5
Deporte y su enseñanza IV	192	5
Gimnasia y su enseñanza IV	144	4
Epistemología de la EF II	144	4
Movimiento Expresivo II	96	3
Investigación Educativa/conocimiento	96	3
Carga horaria para completar las 2880 hs. que debe acreditar el alumno		
Optativo	48 (cuatrim.)	3
Otros	24 (cuatrim.)	2

Total de hs. cátedras 4200 / hs reloj 2800

Institucionalmente se explicitó que el IPEF apunta a formar Docentes capacitados en conocimientos de ciencias aplicadas a la actividad física y a los conocimientos de la cultura del movimiento corporal, con especial orientación al sistema educativo. Definiendo las siguientes funciones del Profesor de EF:

- Ser consciente de su propia corporeidad como punto de partida para poder posibilitar el aprendizaje de las actividades físicas.
- Conocer sobre la Cultura Corporal y sus implicancias sociales, psicológicas y axiológicas.
- Explorar, diagnosticar y planificar tareas motrices.
- Reflexionar sobre su papel en el sistema educativo, sobre su práctica, consciente y crítico hacia el modelo de enseñanza de la EF.
- Investigar sobre la práctica docente.
- Planificar, gestionar y conducir encuentros y prácticas deportivas, recreativas, de vida en la naturaleza, de movimiento expresivo y gimnásticas en espacios escolares y extraescolares.
- Orientar, informar, educar y concientizar sobre actividades corporales/motrices en función de un desarrollo adecuado del sujeto y de su calidad de vida.

Todos estos Planes de estudio estuvieron destinados a la formación docente para el Sistema Educativo. No obstante, se reconoce que también atendieron, en las diversas épocas, a necesidades propias de la educación no formal o fuera del sistema educativo; siendo ésta una cuestión de debate actual, con referencia a qué énfasis se debe poner en ello.

Algunas diferencias que instala el plan de estudios 2001 a los anteriores:

Titulación única: Profesor de EF.

El recorrido curricular para la formación es el mismo para varones y mujeres. Todas las clases son mixtas. Esto irrumpe fundamentalmente en aquellos espacios

curriculares (asignaturas) como fútbol (contenido de deporte y su enseñanza III); Rugby y Hockey (contenidos de Deporte y su enseñanza IV); Movimiento expresivo I y II (incluyen contenidos de Expresión corporal, danza contemporánea; danzas sociales; folklore y Tango); Gimnasia Rítmica y Artística (contenidos abordado en Gimnasia y su enseñanza III).

Espacios curriculares como Epistemología de la EF; Movimiento Expresivo I y II; Juego motor y Práctica Docente IV, han sido cambios paradigmáticos importantes en su contenido y estrategias para problematizar la EF, sus contenidos, metodologías, conocimientos, su teoría y su práctica; etc.

Sobre el plan de estudio en vigencia (2001) caben algunos análisis epistemológicos e ideológicos. Desde una reflexión epistemología sobre EF, es posible explicar cómo se articulan los diferentes conocimientos vinculados a ésta y cómo se refleja el agotamiento del modelo de las ciencias de la modernidad. La discusión es reciente y significa un progreso en el sentido de superar los límites de cuestiones instrumentales, técnicas y metodológicas, tratando de vencer el colonialismo epistemológico de las ciencias madres, sobre un campo sin dueño o, con muchos dueños.

El proceso de transformación educativa en la Provincia de Córdoba, conminó a los institutos de formación docente, hacia finales del 2000 y a comienzos del 2001 a producir procesos de transformación, sin generar el debate institucional interno además de facilitar los procesos de cambio que los viabilice.

En este sentido podemos destacar los momentos de crisis y de desconcierto que provocó la necesaria, traumática y desconcertante, reubicación académica/laboral de los profesores. Reubicación que implicó para muchos asumir espacios curriculares⁶⁵ que distaban de su formación específica. Se otorgaron nuevas denominaciones a los espacios curriculares que amalgamaban otros conocimientos, y todo en un margen de tiempo signado por la urgencia de las demandas administrativas y políticas. Demandas

65 La denominación de espacios curriculares suplió a las llamadas Asignaturas.

que distan de los tiempos necesarios para los aprendizajes, para las construcciones colectivas de conocimientos y su consecuente actuación con sujetos presentes.

Los costos de la coyuntura con que se gestó la transformación de los Institutos impactaron fuertemente en la institución IPEF. Transformación, reubicación, crisis, nuevas denominaciones para los llamados espacios curriculares, generaron altas dosis de confusión, de incompreensión, de resistencias.

El cambio curricular en la formación docente pareciera constituirse en el camino rápido y eficiente elegido por el Estado para reformar el sistema educativo. La prescripción curricular en el IPEF generó y genera debates sobre la organización de los contenidos de los diversos espacios curriculares, al mismo tiempo que se la implementaba.

Las discusiones por el conocimiento, las luchas por poder sostener espacios instituidos, o por constituir y/o cambiar e ingresar nuevas líneas de producciones teóricas en el campo de la EF, se desarrollaban conjuntamente con las reubicaciones de profesores en los diferentes espacios curriculares; la redistribución horaria para cada espacio; y la consecuente "afectación" subjetiva ya que muchos vivieron estos tiempos con cierta violencia simbólica.

En torno a los ingresos y egresos de la organización curricular para la formación de docentes en EF, podemos identificar como egresos a las asignaturas deportivas denominadas por las prácticas específicas fútbol, rugby, natación, atletismo. En su lugar ingresa el espacio curricular denominado "*Deporte y su enseñanza* " y "*Juego motor*", que aportan una nueva lógica y por ende nuevas justificaciones del orden del conocimiento.

Cabe mencionar que la modificación en la nominación de los espacios curriculares, implicaba cambios en los fundamentos, sobre un campo de la formación particularmente sensible, "los deportes", ya que sobre ellos se gestaban fuertes notas de identidad disciplinar. Un abordaje teórico crítico sobre el deporte cuestiona los

valores que estas prácticas deportivas declaran genéricamente, rupturan sobre las consideraciones míticas alojadas en la salud, en la moral y en la eficiencia, para develar los condicionantes históricos y políticos que han constituido parte de su impronta.

Se entretujieron como parte de las discusiones, la pérdida de horas y las afectaciones de las condiciones laborales. Se pudo observar la tendencia, dentro del espacio curricular deporte y su enseñanza a recuperar “la gloria perdida” contradiciendo de algún modo los fundamentos propuestos para este espacio. Se generó de este modo una reorganización que volvió a abroquelarlos sobre los esquemas deportivos anteriores.

El espacio curricular denominado “*Movimiento Expresivo*” ingresa a la formación de docentes de EF, recuperando para el campo un territorio del movimiento históricamente desplazado y desconsiderado. Aporta la riqueza de movimiento que abre a las exploraciones en la quietud, en el contacto con otros, profundiza la escucha corporal, la dimensión rítmica del movimiento, la ruptura de los estereotipos y la creación de lo diverso, de lo otro.

Incluye lenguajes de la danza que descubren discursos de género, irrumpen en los prejuicios aprendidos, presionan por cambios paradigmáticos en la concepción del campo de la EF, e instalan desde la vivencia y la reflexión la preocupación por el cuerpo vivido, pensado y percibido.

El Espacio Curricular denominado “*Práctica docente*” ingresa con una presencia diferente en la formación, abandona ese lugar terminal y sostenido que tradicionalmente tuvo como de aplicación al cierre del periodo de formación. Tiempo para la aplicación de lo aprendido.

Ubicada la Práctica Docente desde el primer año de la carrera, se constituye en el espacio curricular que abre a la perspectiva de la docencia y del ejercicio docente como eje que articula la Formación Inicial.

La Práctica Docente como eje de la Formación, gesta la necesidad y complejidad de establecer acuerdos con otros Espacios Curriculares, evitando instalar

la práctica en una visión instrumentista. La preocupación por favorecer los acercamientos entre teoría y práctica se expresa conjuntamente con la búsqueda por participar en la formación de un profesional docente con competencias para actuar en un contexto cambiante y diverso.

La complejidad de la práctica docente excede lo curricular y avanza sobre los presupuestos que los sostienen.

"La docencia es una práctica social por excelencia. Porque se inserta entre la educación y la sociedad, y porque la escena en la que se desarrolla desencadena procesos múltiples: cognitivos, emocionales, psicomotores, volitivos, éticos, etc., que son estructurantes -conforman la personalidad- de los sujetos que participan en ella... Pero fundamentalmente la práctica docente se realiza entre sujetos, mediatizados por una producción social: el conocimiento." (Giordano y otros, 1991: 17)

La centralidad del trabajo docente se sitúa en relación al conocimiento, lo que caracteriza la especificidad de la tarea que desempeña. Construir ese problema a enseñar implica trabajar sobre los fundamentos y lógicas del área de conocimientos, para seleccionar aquellos que serán re-creados en el aula, incluyendo la construcción de las estrategias didácticas que posibiliten apropiaciones significativas.

La EF en particular remite a aquellos saberes ligados al cuerpo, al movimiento, al juego, al deporte, a las actividades al aire libre, y a los modos de intervenir en diferentes niveles de destino. Implica una compleja apropiación y construcción de saberes ligadas a la Cultura Corporal y del movimiento con el objeto de intervenir en el Sistema Educativo, facilitando una mayor disponibilidad corporal, y el desarrollo de competencias que le permitan participar críticamente en la vida de todos los días.

Pensar la Práctica de enseñanza como práctica docente implica ampliar las aproximaciones conceptuales que la vinculan a los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos. El reconocimiento de la amplitud de cuestiones que se escenifican en el aula-patio, impulsa a comprenderla como práctica docente, para volver sobre ella, resignificándola, amplificando su sentido.

Las experiencias de práctica y las diversas intervenciones que desarrollarán durante el transcurso de la carrera, implican sucesivos procesos de construcción metodológicos que transitan por la complejidad de participar en la delimitación y reconstrucción del objeto a enseñar, por la elaboración de una propuesta de enseñanza y por la puesta de la práctica en sí.

Al pensar en la reforma de los Institutos de Formación Docente (IFD), por un lado nos encontramos con la nueva estructura curricular que desarma la lógica disciplinar, fragmentaria, técnica que tradicionalmente la constituía. Así aparecen los espacios curriculares, como campos problemáticos que demandan abordajes multidiscplinarios para favorecer su comprensión. La comprensión de la problemática del conocimiento que cada espacio curricular instala.

Morin (2002) expresa *"Se trata de una reforma no programática sino paradigmática..., la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza"*. Sin embargo, la dimensión política que justifica los modos de desarrollo de la reforma, en tiempos que violentan el pensamiento, generan resistencias, que profundizan los deseos de retornos al pasado. Resistencias que obturan la reforma del pensamiento, porque se gestan al margen de los sujetos y hasta podríamos pensar en contra de ellos.

El espacio curricular denominado *Epistemología de la EF I y II* pertenece al recorrido curricular específico de 3er y 4to año respectivamente. El espacio curricular de Epistemología de la EF I: procura abordar la constitución y delimitación del campo de conocimiento de la EF. Y, Epistemología de la EF II: procura abordar la EF como práctica social y disciplina de intervención. La Epistemología en la formación de docentes de EF permite pensar el conocimiento que constituye el propio campo disciplinar, en el sentido de revisar y sospechar sobre los soportes teóricos que lo enuncian, en el lenguaje del discurso y en el lenguaje de las prácticas.

Pone en tensión las propias representaciones y creencias sobre el significado de la EF y el significado de "ser docente de EF"; abre la posibilidad de colocar la propia práctica como objeto de estudio en la complejidad que la define; y problematiza la

ingenuidad o la naturalización con que se aborda el conocimiento y su producción. Procura identificar las dimensiones históricas - políticas - éticas que cruzan las configuraciones de sentido sobre la EF, desnaturalizar justificaciones generalizantes sobre la relación teoría-práctica, el cuerpo, el deporte, la salud, el género entre otros.

Así, el análisis epistemológico se constituye en una herramienta que pone en tensión al sujeto que enseña y por ende a la propia práctica, promoviendo un camino colectivo para pensar y construir otras prácticas posibles. Procurando generar una mirada postpositivista, con la idea de cuestionar, elucidar y deconstruir los significados que la corriente positivista daba por únicos, cerrados y definitivos: el de razón, la verdad, la lógica, la realidad y el conocimiento.

La ciencia actual manifiesta un mayor grado de incertidumbre, y se preocupa por interrogar su modo de conocer, aborda lo complejo, hace lugar a lo imprevisible. Los abordajes unidisciplinarios ya no dan respuestas a los problemas complejos que se plantean; por ello uno de los desafíos de muchas de las disciplinas más formalizadas de las ciencias humanas es la de encontrar otros instrumentos metodológicos que puedan dar cuenta de aquellas áreas que resisten a los tratamientos unidisciplinarios.

Esta tendencia transdisciplinaria se inscribe en un nuevo intento de superación de los reduccionismos psicologistas, sociologistas, biologicistas. Pone en jaque las configuraciones hegemónicas, ciertas disciplinas “reinas” o saberes arquetípicos a los cuales se han subordinado otras territorialidades disciplinarias.

Un criterio transdisciplinario supone plantear varias cuestiones. En primer lugar, un trabajo de elucidación crítica sobre los cuerpos teóricos involucrados, que desdibuje una intención legitimante de lo que ya se sabe para poder desplegar la interrogación de hasta dónde sería posible pensar de otro modo. En segundo lugar, cuando cierta región de una disciplina se transversaliza con otros saberes pone en crisis a muchas de sus zonas de máxima evidencia e interroga muchas de sus certezas teóricas.

Esta epistemología de la complejidad, desdibuja los objetos teóricos discretos, unívocos, e implica no solo el intercambio entre diferentes áreas de saber, sino la crítica interna de variadas regiones de una disciplina.

Esta mirada del conocimiento, nos exige en el campo de la EF una revisión de sus múltiples dimensiones contextuales: política e ideologías, históricas, sociales, económicas, culturales, educativas. Y otras cuestiones que ingresan en las problemáticas de la EF como: la tensión teoría/práctica; legitimación y autonomía pedagógica; imaginarios sociales, mitos y crisis disciplinar; EF - Deporte y ciencia; objeto de estudio: ¿el movimiento, el cuerpo, el deporte?

Parafraseando a Bracht, podríamos decir que esta mirada crítica supone ampliar la esfera de la cognición a la dimensión estética, sensible, histórica y política. *“Crítico solo puede ser un sujeto amoroso, solo puede serlo aquel que puede sensibilizarse con los problemas del mundo”* (Rodríguez Brandao, citado por Bracht, 1996).

Aunque aceptemos que es imposible arribar con certeza absoluta al puerto de la "Verdad", vale la pena navegar, conocer los paisajes del conocimiento humano que aunque no nos lleven al paraíso de lo in-dudable, pueden depararnos todavía teorías hermosas, fértiles y creativas para manejarnos en este mundo profundamente vivo.

Podríamos concluir este apartado diciendo que las diversas transformaciones y definiciones curriculares han procedido sin pensar en los sujetos que forman parte de una institución de formación docente, y además, sus contextos políticos respondían a las demandas de las estructuras de poder y espejaban las hegemonías de época. Generalmente parece que ha primado pensar desde la ley, desde el currículum, desde la distribución de las cargas horarias, desde las estructuras, pero no desde los sujetos, y menos aún, con ellos. Los tiempos actuales de transformación ponen en cuestión y en crisis la identidad de muchos de los profesionales de las instituciones. A la vez, viene acompañada con nuevos debates sobre la identidad del campo de formación de docentes de EF.

Discursos vacíos de sujeto, tejen palabras vacías de sentido. Cabe la pregunta, ¿qué queda apropiado y qué queda excluido como parte de la construcción de la subjetividad en estos tiempos? Más adelante, se retoma el análisis a partir de la palabra narrada de los sujetos, en sus contingencias históricas. La dimensión simbólica del cuerpo que se construye es sus diferentes versiones y más allá de lo prescripto en el currículo.

Síntesis datos históricos del IPEF de Córdoba

Inicio de actividades: Setiembre de 1946

Plan de estudios: 1946 a 1948 (de dos años)

1949 a 1980 (varios planes de estudio de 3 años)

1981 al presente (dos planes de estudio de 4 años) decreto 6254/81 con diferenciación por sexo⁶⁶ como en los anteriores; resolución 91/01 mixto.

Validez de los títulos: hasta 1962 provincial.

En 1963, por convenio con la DNEFDR de la Nación, se reconoce la validez nacional retroactiva a la primera promoción.

En 1972, la validez nacional queda confirmada por decreto ley nacional 19.988/72.

Creación de los internados: 1959 apertura para ambos géneros.

1981, cierre del internado de varones.

1983, cierre del internado de mujeres.

Lugar de funcionamiento: desde 1946 a 2005 en el Gimnasio Provincial “Manuel Belgrano” de la Avenida Poeta Lugones 447 – Nueva Córdoba.

Desde 2006 al presente en las nuevas instalaciones del IPEF en Av. Cárcano s/nº - Chateau Carrera.

⁶⁶ Cabe rescatar que por consideraciones de la comunidad del IPEF, el Consejo Académico y el Director en 1997, en plena vigencia del plan de estudios de 1981, se realizó la matrícula por cursos mixtos. Experiencia que se lleva a cabo solo en 3ro y 4to año. Y en abril de 1998 se extiende la experiencia a 1ro y 2do año, manteniendo el trayecto curricular diferenciado para varones y mujeres en aquellas asignaturas que así se designan en el plan (Pelota al Cesto; Danza Creativa Educacional; Hockey - para mujeres- y Rugby; Fútbol; Hándbol – para varones -) – ver resolución 06/98.

A MODO DE SÍNTESIS DE LA PARTE II

La Formación Docente de EF estuvo sujeta a los vaivenes históricos, políticos y sociales. En particular en el IPEF se advierten ecos del golpe militar del '76, como así también esbozos de cambios a partir de 1997 al presente. Esto último se fortalece con el plan de estudios vigente (2001) y la consolidación de la democracia en Argentina.

Puede advertirse el entramado de ideas que se entretajan a partir de los conocimientos priorizados en los planes de estudio, el tipo de prácticas corporales, las estrategias de funcionamiento de la formación docente, los ingresos, los internados, los ritos de iniciación, las prácticas corporales que se valoraban en cada momento histórico. Podría decirse que fueron decisiones de macro políticas y decisiones de política institucional, que han sido vinculante y consecuentes en cada época.

Por los datos descriptos, se asiste al pasaje de una perspectiva antropométrica y sexista entre 1906 al período citado 1945 en el ISEF N° 1 y entre 1946 a 1996 en el IPEF, a una perspectiva de salud bio-psico-social y de cursado mixto desde el año 1997 al presente en el IPEF. Los cambios de planes de estudio de alguna manera capitalizaron diversas perspectivas en torno al cuerpo y al género.

Se asiste a una formación docente que desde el comienzo del nuevo plan de estudio 2001, ingresa en una discontinuidad discursiva respecto al campo de la biología y la socioantropología. La mirada pedagógica del ser docente se fue mixturando (desde fines del siglo XX) con el campo sociológico crítico. En el discurso nostálgico del profesorado algunos sectores sostienen que se ha perdido la calidad de la formación porque se han perdido horas de Fisiología, Biología, Entrenamiento y Deportes.

También son notables las recurrentes citas a la década del ochenta cuando se decía que el IPEF formaba al mismo nivel biológico que en medicina y carreras vinculantes a la mirada médica. El termómetro que mensura la magra calidad, para los

médicos y deportistas, se vincula a la falta de estudio y de prácticas motrices, sumado a la pérdida de horas cátedras en estos campos.

Las ciencias sociales comenzaron a abrir nuevas reflexiones al campo de la EF, a la vez que otras prácticas motrices se fueron incluyendo en la formación generando otros modos de aprender y vivir el propio cuerpo. Diversas prácticas no discursivas y discursivas se fueron transformando, no obstante es notable la herencia militar y de fraternidad “familiar” que orientó la organización de los Institutos y del IPEF en particular hasta la década del 80 inclusive. Requisitos de ingreso, normativas, ritos de iniciación, símbolos identitarios fueron haciéndose cuerpo en los sujetos en la formación docente de EF. Resta advertir si los cambios en rituales, modificó los efectos sobre el cuerpo, o las héxis corporales siguen vigentes.

A partir de las revisiones históricas de la formación docente en EF y su singularidad en el IPEF, se analizarán las Autobiografías Corporales de los sujetos docentes en triangulación con las Entrevistas Biográficas, los documentos visuales y el marco teórico desde una perspectiva sociológica del cuerpo.

PARTE III:

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

11. OBJETIVOS

Los objetivos que se presentan a continuación son vinculantes al proceso metodológico abordado y al objeto de análisis de esta investigación:

- Indagar la construcción social del cuerpo de los docentes de EF.
- Comprender, desde una perspectiva histórica, las contingencias contextuales respecto a la construcción social del cuerpo en la formación docente de EF y en particular en el IPEF.
- Reconstruir ideas que contribuyan a pensar, reflexionar y actuar en la construcción del cuerpo en la formación docente en EF.

12. METODOLOGÍA

A partir de la referencia de los objetivos se explicita el proceso metodológico seguido. Por la dimensión histórica-cultural que el problema de investigación sociológico plantea, se opta por:

Investigación documental: vinculada a *documentos escritos* sobre legislaciones (decretos, resoluciones, planes de estudio, reglamentos, folletos) y *documentos audiovisuales*: fotografías del IPEF y audio del espacio “Compartiendo Historias - IPEF 2006”.

Investigación biográfica narrativa: a través de autobiografías sobre el cuerpo de docentes y ex-docentes del IPEF y entrevistas biográficas a expertos de otros institutos de formación docente de Argentina.

La estrategia para el diseño de la investigación, es un estudio de caso de un grupo de docentes y ex-docentes del Instituto Provincial de Educación Física de Córdoba (IPEF).

12.1. Investigación documental

Dada la dimensión histórica-cultural que el problema de investigación sociológico plantea, se torna necesaria, en este caso, una indagación documental cualitativa, no estadística. Los documentos son testimonios de época para reconstruir su historia. Tal como sintetiza Valles (1999) la documentación pasa a ser una estrategia metodológica de obtención de información.

En un sentido amplio se incluye en el concepto de documentos una extensa gama de materiales disponibles, previos o durante la investigación, que incluye documentos históricos o periódicos, memorandos, resoluciones, fotografías, diarios, revistas, páginas web, libros, artículos, audio, entre otros.

En esta investigación se abordaron documentos escritos y documentos visuales, proporcionados por el Archivo histórico del IPEF; el archivo histórico del ISEF Romero Brest; la biblioteca del IPEF; la Biblioteca Nacional de Maestros de Buenos Aires (digital). Respecto a los documentos escritos, incluyen fundamentalmente: resoluciones; decretos; folletos; libros y revistas. Respecto a los documentos audio-visuales incluyen las fotografías institucionales, fundamentalmente del IPEF y otras ilustrativas del ISEF Nº 1 “Romero Brest”; y audio del encuentro “Compartiendo Historia” del Congreso 60 aniversarios del IPEF (2006).

La tarea de este tipo de investigación documental, requiere centralmente localizar los documentos y su acceso. Las fuentes primarias son aquellas que proporcionan directamente información sobre un tema concreto.

Las fuentes secundarias son las que indican cómo y dónde hallar las fuentes primarias. Contienen referencias de otros trabajos, permitiendo así su conocimiento y/o localización, constituyéndose en datos complementarios.

Las fuentes secundarias proporcionan una multiplicidad de indicios sobre el tema, al igual que las entrevistas y autobiografías.

Cabe destacar que esta investigación explora un recorrido histórico en la formación docente de Educación Física en Argentina y específicamente en el IPEF. Esto fue posible, fundamentalmente, por la documentación existente en la Biblioteca del IPEF y en el Archivo Histórico del mismo Instituto.

A modo de anécdota y acusando el valor que la comunidad del IPEF otorga al Archivo Histórico cabe citar lo siguiente: en el año 2006 el IPEF es trasladado de

edificio, en ese momento se vio amenazada la continuidad del archivo histórico del IPEF y del proyecto de Museo y centro de documentación, espacios institucionales que habían sido consagrados en la década del 90. Ante esta situación se enviaron notas a la dirección del Instituto, en Marzo de dicho año, argumentando lo siguiente:

“... El archivo histórico fue construido con el esfuerzo e impulso de personas que en anteriores gestiones concibieron que esta Institución por sus características fundacionales y mirando hacia el futuro, merecía contar con un espacio destinado a resguardar el Patrimonio Histórico del IPEF y de la Educación Física de la Provincia y del país.

El archivo histórico contiene información documental, bienes muebles, registros fotográficos, y otros objetos que portan un valor simbólico y se constituyen en fuentes importantísimas de conocimiento. En los últimos años desde distintos espacios curriculares, hemos asumido intencionalmente potencial el acercamiento y la revisión histórica como camino necesario para entender la Educación Física hoy.

Concebimos la historia, y a los documentos y objetos que dan cuenta de ella, como un hecho vivo y dinámico que nos permite reconocernos. En este sentido cada vez que los estudiantes se acercaron a él, encontraron información que les permitió entender las significaciones que asumieron las prácticas de Educación Física en diferentes momentos históricos, pero además se sensibilizaron y sorprendieron gratamente al reconocer esa nueva fuente de conocimiento. Además, el archivo es consultado por estudiantes egresados del IPEF o de otras instituciones o Universidades con intenciones y preocupaciones de investigación.” (2006, Nota enviada por docentes del IPEF al Director)

Por otra parte, cabe desatacar el acceso a las fotografías que hizo posible la existencia del archivo histórico del IPEF, fundamental por su valor documental y vinculante al tema del cuerpo en la formación docente. Sobre el sentido e importancia de estas fotografías se profundizará en este apartado.

El valor documental de la Fotografía

La fotografía se constituye en un documento histórico-biográfico que posibilita la crítica social de y en la imagen. Lo fotografiado se atrapa, se apresa, es presente-ausente. Cuando vemos nuevamente la imagen fotografiada, vemos lo que no está presente, el instante captado ha pasado, es un recuerdo, un mensaje denotado y

connotado. La fotografía como documento tiene un carácter polisémico. La imagen de la fotografía es inconmensurable respecto a la palabra, solo podemos decir lo que sabemos, lo que las palabras pueden decir de ella, muchas veces capturadas por la emoción que provoca. La fotografía es una manera de mirar, no es la mirada misma.

En este trabajo en particular, la fotografía es analizada desde sus usos sociales y rituales en la formación docente de Educación Física, procurando descifrar lo que los habitus corporales “revelan”. Cómo observar una fotografía a distancia en el papel y en el tiempo. Una imagen puede ser observada, simultáneamente, en varias dimensiones, permitiendo advertir: rituales institucionales, identidad/es corporales, dispositivos corporales recurrentes en la institución, y perspectivas políticas, de poder y éticas más generales.

El valor heurístico de la fotografía, se expresa en las siguientes preguntas: ¿quiénes aparecen en la foto y quienes no?; ¿qué escenas se privilegian en las fotos; ¿cómo varían con el paso del tiempo?; ¿en qué varían?; ¿qué características corporales aparecen?; ¿cómo nos ayudan a comprender la realidad social y a construir identidad/es?; ¿qué escenas fotográficas se han institucionalizado en el IPEF?

Haciendo un poco de historia y focalizando el sentido que aquí interesa, se podría decir que la fotografía se desarrolla en Europa (Francia e Inglaterra) a comienzos del siglo XIX permeable a los supuestos dominantes de la cultura positivista y de la cultura moderna. Rápidamente la fotografía se expandió, se popularizó posibilitando acceder a imágenes realistas de lugares y personas, dando cuenta, privilegiadamente, al decir de Fischman (2006), de un nuevo sujeto social: el sujeto-consumidor moderno.

Durante el siglo XX la fotografía urbana, de los mercados, las fábricas, los edificios, las escuelas, aparece como símbolo del progreso con una perspectiva de nitidez y realismo. Continuidad y testimonio de la modernidad. El ojo de la cámara se ha convertido, inesperadamente, en el "tercer ojo" de los místicos tibetanos. Sin embargo a fines del S XX y lo que va del XXI, autores como Baudrillard (2004), Bourdieu

(2003), Barthes (2008) y Sontag (2007), cuestionaron esta noción realista, entendiendo que la imagen conlleva simulaciones, ficción, revela *habitus*.

Dichos autores, interrogan lo naturalizado por la fotografía ejerciendo un efecto de extrañamiento. La fotografía, producto de la modernidad, pone en escena lo que no es e invisibiliza la duda en una ficción ritualizada, ceremonial. El valor la nitidez, y la busca del máximo “realismo”, son hoy tensionadas por la valoración que la fotografía artística hace de aquellas que se sacan “fuera de foco”. Podría decirse que, dentro de la historia de la fotografía, la nitidez y la borrosidad han acabado siendo recursos expresivos, utilizables según la finalidad perseguida.

Para Barthes (2008) una foto *expone* el sujeto como objeto de indagación, narra o desarrolla una historia ofreciendo indicios, fragmentos de memoria, significaciones y conexiones que es posible recuperar mediante procesos de exploración subjetiva. La exposición es una cualidad de todas las fotografías, no obstante las fotografías de personas invitan a buscar, preguntar, y vislumbrar, no sólo acerca de lo expuesto, sino también de las dimensiones fácticas o intelectuales. Una fotografía detiene el movimiento en una pose casi ficcional de la realidad captando lo que no es, es decir, la escena, por ejemplo, la de ¡“sonreír”! Esta parece ser una foto que no deja ver lo que es, una escena montada para tal fin. La fotografía registra la escena. Por lo general y en el marco institucional elimina el accidente, lo cotidiano y espontáneo.

La foto se vuelve temporal, la imagen se carga de sentido histórico. Por este sentido, la fotografía conlleva un aporte documental e informativo. La consideración documental no puede desgajarse de un contexto (lugar de aparición, sujetos, características técnicas, época, presentes-ausentes, etc.), éste a su vez le otorga un sentido polisémico. Su significado cambia con el paso del tiempo. Por un lado, en el momento de su creación la fotografía está cargada de subjetividad. La foto existe porque el fotógrafo “estaba allí” y lo que aparece en la foto ha sucedido. Por otro lado, en el momento de su tratamiento documental la imagen necesita objetivarse, considerando los usos posibles. Exige interpretación contextual, procurando obtener una representación e información de sus atributos biográficos y temáticos.

La fotografía como un fragmento de realidad es interpretada por los sujetos que aparecen en ella; la situación; los objetos; el espacio; la fecha. La fotografía está ligada a lo histórico, diferentes épocas, múltiples usos, colores y tamaños. Cada época revela porte, estéticas corporales, vestimentas, prácticas corporales, costumbrismo y tipicidad. Más allá de ser un registro estético en sí mismo o *un arte medio*, al decir de Bourdieu, la fotografía revela una estética de los sujetos que aparecen en ella y de los usos considerados “normales”. Se elige qué recordar y qué no; cómo fotografiar; qué fotografiar; quiénes aparecen y quienes no aparecen en las fotos; quiénes y qué lugares ocupan.

Bourdieu (2003: 44) plantea que la fotografía está mediada por el ethos (interiorización de regularidades objetivas comunes), la fotografía por más insignificante que parezca expresa, además de las intenciones de quien la fotografió, “...el sistema de los esquemas de percepción, de pensamiento y apreciación común a todo grupo.” Lo fotografiado pasa a objetivar aquello que se fija, admira, muestra, conserva. Revela un “acto”, no es elucubración, sucedió. Pero a la vez, esto plantea el desafío de no quedar atrapado en lo aparentemente visible, en lo que el saber popular extendió con la expresión “una imagen vale más que mil palabras”.

Pone en valor lo fotografiable de lo no-fotografiable descifra la significación de lo revelado y de una simbología de época, clase, grupo social y cultura. La fotografía se suma como recurso metodológico con el fin de ilustrar y ligar las significaciones abordadas en las narrativas que se ligan y aprecian en la imagen. ¡A ver si nos vemos! La foto refleja nuestra manera de mirar, nuestra capacidad para comprender el mundo, para analizarlo, para valorarlo, para conocerlo, para reconstruirlo en su complejidad.

Cuando Bourdieu (2003: 51) habla del “culto a la unidad y diferencias cultivadas” cita algunas motivaciones psicológicas que llevan a tomar fotos, entre ellas, conservar el paso del tiempo (un modo de sobrellevar la angustia que suscita el paso del tiempo); la comunicación con los demás reviviendo momentos comunes o expresando aquellos momentos ante otros; expresar un sentimiento. Revela lo

presente–ausente en la foto, quiénes salen en la foto y quién saca la foto. Para el autor, la perspectiva psicológica confunde consecuencia con causa.

Por otra parte y acorde al grupo social, al ethos de pertenencia, la fotografía revela una estética, un gusto. Desde una mirada sociológica procura encontrar regularidad en lo aparentemente individual y de significación personal. La fotografía se vincula con lo grupal, la fiesta, la reunión, la ceremonia. Un modo de solemnizar el rito hasta consagrarlo. Esto deja entrever, que la vida cotidiana es poco fotografiada, se vincula más a un evento o ceremonia, institucional y socialmente aprobada.

La fotografía repite mecánicamente lo que nunca más podrá repetirse existencialmente, muestra lo que ha sido, está lastrada por la contingencia, es instante reflejado. Su carácter descriptivo o denotativo, tiene algo de tautológico, pero como señala Barthes *“una foto siempre es invisible: no es a ella a quien vemos.”* (2008: 32).

Las fotografías personales están ligadas a las emociones, no obstante, para objetivar su análisis se puede acudir a los lenguajes expresivos o críticos. En el seno de estos últimos se recurre a varios discursos el de la sociología, de la semiología, del psicoanálisis.

Se interroga sobre la experiencia de ser sujeto mirado o mirante, hasta hacer una historia de las miradas. Ser mirado para la fotografía, me constituye en un sujeto que se fabrica instantáneamente para otro, me transformo por adelantado en imagen en ese acto de “posar”. Es ahí cuando la fotografía crea mi cuerpo, o a su decir lo “mortifica”. Ante esta situación quisiera que su imagen, coincidiera siempre con su yo, esto no es posible, y menos aún darle un cuerpo neutro, anatómico, un cuerpo que no signifique nada. Barthes expresa (*íbidem*: 39-40) *“estoy condenado por la fotografía (...) la Fotografía es el advenimiento de yo mismo como otro: una disociación ladina de la conciencia de identidad.”*

La fotografía es contingencia pura, es máscara, es subversiva, también detalle y fragmento que fulgura, un trozo de sí, un rasgo genético, una huella de lo real. La fotografía pone al alcance no la realidad sino las imágenes. La fotografía si alguna

“naturaleza” tiene podría ser la pose. Desde sus orígenes comenzó siendo arte de identidad de la persona, su propiedad civil, su reserva del cuerpo, su efigie. El testimonio de lo que veo ha sido. Por ello es valioso como objeto/documento histórico-antropológico. La fotografía inmoviliza al tiempo, lo atasca, lo detiene. Es pasado y nunca futuro. Sontag (2007) afirma que la fotografía permite la posesión de un pasado y un espacio, convirtiéndose en un certificado de la experiencia. Pero vaya paradoja, experiencia y a la vez un modo de rechazarla cuando se convierte en un recuerdo, en una imagen. Se experimenta algo, eso es cierto, pero también se aparenta participación.

Tanto Barthes como Sontag, comparten la idea de que las fotografías son *memento mori*. Indican mortalidad, vulnerabilidad, nostalgia, seccionan un momento, detiene el tiempo, y testimonian con relación a la presente desaparición, ausencia, muerte de lo que ha sido. Por otra parte eso que ha sido se ha convertido en objeto que se puede volver a mirar, se lo puede guardar, van redefiniendo el conocimiento, van suministrando información que varía más allá de que la imagen esté fija. Información que a la vez es del orden de la ficción. Fragmento discontinuo del tiempo y del espacio, que llenan los vacíos en nuestras imágenes mentales del presente y del pasado, dando lugar al conocimiento sentimentalista, sensible y omnipresente. “*Como cada fotografía es un mero fragmento, su peso moral y emocional depende de dónde se inserta. Una fotografía cambia según el contexto donde se ve...*” (Sontag, *Ibíd*em: 152)

Además, lo que la fotografía tiene de surrealista es su “*irrefutable patetismo como mensaje de un tiempo pasado, y la concreción de sus alusiones sobre la clase social.*” (*Ibíd*em: 83). La visión que muestra de la realidad no es universal ni única, como se pretende al dejar visible los extremos, las alturas, los desdenes sociales como preferencias fotografiables. Esta apropiación surrealista implica aires de melancolía, de muerte.

Sontag tiene una perspectiva crítica y política en el análisis de la fotografía, sobre todo de su condición surrealista, diciendo “*el surrealismo sólo puede emitir un juicio reaccionario; puede transformar la historia en una mera acumulación de*

222

extravagancias, una broma, un viaje a la muerte.” (Ibídem: 112) A pesar de muchos, no se puede esperar que la fotografía hable por sí sola, ni que el pasado mudo hable con voz propia, la evidencia fotográfica suele ser arbitraria. La contingencia de la fotografía indica que es perecedera. Por esto se reivindica la verdad oculta de la fotografía. La fotografía tiene exigencias de realismo visual y con ello simbólicas. Es una imagen que representa una ausencia. La fotografía es la ausencia real, la presencia de la realidad en su ausencia.

La historia de la fotografía muestra primacía en registros fotográficos familiares, ceremonias y retratos; institucionales y escolares; viajes y excursiones; lo exótico y marginal hasta kitsch. Sontag cita un ejemplo pertinente al campo, sobre las fotografías deportivas que muestran al equipo como grupo, que por lo general se reúnen frente a una cámara, alineados en fila, escalonados con cierta pose de decoro, guardando la misma lógica de las fotografías institucionales - escolares.

Es importante destacar que muchas de las fotos con las que cuenta el archivo histórico del IPEF fueron conservadas, junto a fotos de la propia institución sobre diversos rituales/ceremonias institucionales, y donaciones de egresados, conformando, en su conjunto, nutridos álbumes documentales.

Respecto al contexto del objeto de análisis de este trabajo de tesis, la fotografía invita particularmente al desafío de apreciar lo aparentemente “obvio” “naturalizado” a sabiendas de que la imagen no habla por sí misma sino que es hablada por los sujetos que la interpretan. Se procura, primero, una descripción denotativa y luego un análisis connotativo y hermenéutico del contexto, recuperando el valor heurístico expresado al comienzo de esta Parte III.

La fotografía puede constituirse en una aproximación etnográfica a los rituales de institución. La imagen del cuerpo fotografiado en la formación docente, relata, delata signos y eficacias simbólicas, en este caso del IPEF. El rito es organizador de la vida común, delimita tiempo y espacio colectivo y personal. Al respecto de los *ritos de institución*, se recorrerán algunas ideas de Bourdieu (2008) respecto a los ritos de

consagración, ritos de legitimación o ritos de institución. Dichos ritos sociales presentan, a su entender, propiedades invariantes:

- Tienden a consagrar, naturalizar o legitimar un *límite arbitrario*.
- Ejecutan solemnemente una transgresión de los límites constitutivos del orden social y del orden mental.

El efecto mayor de un rito es que pasa desapercibido, consagra la diferencia, la institucionaliza como, por ejemplo, el rito de aquellas tareas diferenciadas en roles estereotipados del varón y de la mujer. Se asimilan, de este modo, propiedades de naturaleza social a propiedades de naturaleza natural, como por ejemplo, la oposición masculino/femenino.

Cuando Bourdieu (Ibídem) habla de consagrar, sancionar o santificar un estado de cosas, se establece un orden determinado con la fuerza de lo jurídico - político. Su eficacia simbólica le otorga el poder de actuar sobre lo real, al actuar sobre la representación de lo real. La institución del rito es un acto de magia social que puede crear la diferencia ex nihilo, o bien explotar alguna ya existente, como la diferencia biológica entre sexos y entre edades. Las distinciones más eficaces son las que se fundan en pretendidas diferencias “objetivas”, es decir, las que pertenecen al orden de lo supuestamente “natural”. Esto incide a nivel institucional, en la construcción de la identidad, puede ser un título de status o de estigma, que le asigna “esencia” (atributos sociales que tienden a producir lo que designan).

12.2. Investigación biográfica narrativa

Asistimos a una crisis de los modos paradigmáticos establecidos de conocer, donde se replantea el papel del sujeto investigador y surge la necesidad de incluir la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad. En este sentido, cabe una referencia a la Fenomenología en su consideración del valor de la intersección de la

experiencia personal con la experiencia del otro, y el mutuo engranaje de unas en las otras, que tornan inseparable estos procesos de subjetividad y de intersubjetividad.

La investigación biográfico-narrativa profundiza esta crisis introduciendo una fisura entre la experiencia vivida y cómo debe representarse en el discurso de la investigación. Emerge, entonces, el sujeto, en sus dimensiones personales (afectivas, emocionales y biográficas), que se expresan a través de narrativas biográficas en ciencias sociales. Narrativas de gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social. Los criterios habituales de legitimación (validez, generalización, fiabilidad) necesitan revisarse en este contexto.

Se parte de una perspectiva teórica que busca aproximarse a la realidad en términos de construcción social al introducir a los individuos en tanto actores de su devenir y de su ambiente. Esta perspectiva otorga un particular énfasis al carácter reflexivo del sujeto en el que se confiere un papel fundamental al lenguaje y a las facultades cognitivas en la explicación de la vida social. Supone la existencia de un entramado de relaciones sociales en las que la constitución de agentes y estructuras se da de manera conjunta e interactiva.

Tal como lo indican Connelly y Clandinin (2009: 42) en la investigación narrativa se construyen narrativas en varios niveles, personales y colectivos. *“(...) los investigadores estamos obligados a movernos más allá de la explicación del relato vivido para explicar el relato de la investigación.”* Esto último se convierte en un desafío importante, dado que las narrativas biográficas, se confunden en una simbiosis necesaria. Los datos no hablan por sí mismos. Se requiere re-historizar las narrativas y recoger de las mismas un plus heurístico, al ofrecer pistas para analizar los significados corporales homogenizados por las contingencias históricas y los significados corporales que permanecen heterogéneos por la singularidad de los sujetos que se narran.

El enfoque biográfico narrativo da cuenta de hace poco más de dos siglos. Su intención sigue siendo dejar huellas singulares que cruzan tiempo/espacio/sujeto. Las ciencias sociales hoy recuperan de manera asidua la voz y el testimonio de los sujetos procurando encontrar en lo singular el acento de lo colectivo. La investigación

biográfica tiene una larga tradición en América Latina, especialmente en México. Después de su empleo en los años treinta por la llamada Escuela de Chicago, Lewis (1966) escribió, a comienzos de los años sesenta, la conocida historia de la familia mexicana de los Sánchez⁶⁷, que causó un fuerte impacto, al coincidir con la crisis de los métodos cuantitativos en sociología. Los relatos cruzados de los distintos miembros de la familia (padre y cuatro hijos) proporcionaban un ejemplo práctico: cómo hacer otro tipo de historia.

La investigación biográfica y narrativa en educación se asienta, pues, dentro del giro hermenéutico producido en los años setenta en las *ciencias sociales*. De la instancia positivista se pasa a una *perspectiva interpretativa*, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como textos, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central. A la vez se articulan diversas perspectivas teóricas. La narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa por estar basada en la experiencia vivida y en las cualidades de vida, de la educación y, en este trabajo en particular, en su representación corporal. Requiere de un trabajo colaborativo entre quienes narran su autobiografías y quien investiga, esto conlleva negociación y acuerdos éticos.

En *sociología*, aparte del empleo original de la Escuela de Chicago en los años veinte, tras la crisis del funcionalismo y del positivismo, se adopta una orientación reflexiva, con especial incidencia en la orientación biográfica. Por su parte, *la antropología-etnografía* ha optado, más decididamente que otras ciencias sociales, por el enfoque narrativo (la cultura como texto), entendiendo su tarea como una ciencia interpretativa en busca de significaciones, en palabras de Geertz (1994).

La Etnografía toma un estatuto narrativo, haciendo de los antropólogos, en cierta manera, narradores de historias, dado que su tarea se concibe como un modo

⁶⁷ Obra publicada originalmente en inglés en 1961.

de leer la cultura, entendida como texto. Por último, cabe resaltar la orientación interpretativa en *Psicología* (Tappan, 1997), que adopta la metáfora de la vida como narrativa, entendida con elementos similares a los relatos.

En el horizonte filosófico se podría citar a Foucault, quien en *La hermenéutica del sujeto* (1987) hace un uso singular de la perspectiva interpretativa, y en las *Tecnologías del Yo* (1996) y, por otra parte a Ricoeur en *El sí mismo como otro* (1996), y en *Historia y narratividad* (1999).

La investigación biográfica y narrativa en *educación* reclama también criterios que superen la cientificidad dominante de la modernidad y la oposición establecida entre objetividad y subjetividad. Como modo de conocimiento, el relato biográfico capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. El objeto de la narrativa -dice Bruner (2004: 27)- “*son las vicisitudes de las intenciones humanas*”, que en educación atendieron especialmente a la enseñanza y al aprendizaje. Algunos antecedentes en investigación pueden reconocerse en Connelly y Clandinin (2009); McEwan y Egan (2005); Bolívar, Domingo y Fernández (2001); Bárcena y Mélich (2000); Larrosa (1995/2009).

El auge del giro hermenéutico, paralelo a la crítica del positivismo y a la pretensión de dar una explicación científica de las acciones humanas, ha provocado que entendamos los fenómenos sociales; la enseñanza y, en este caso particular, el cuerpo, como texto, cuyo valor y significado viene dado por la autointerpretación que dan los actores. En lugar de pretender una explicación del cuerpo desde las teorías dadas, descomponiéndola en variables discretas o estableciendo indicadores de eficacia, se entiende que el significado de los actores debe ser el foco central de atención. Los grandes principios universales y abstractos, por su generalización, distorsionan la comprensión de las acciones/vivencias concretas y particulares. Una hermenéutica-narrativa, por el contrario, permite la comprensión de la complejidad psicológica, social y cultural de las narraciones que los individuos hacen de sus vidas.

Cabe la pregunta ¿por qué el interés por las voces de los sujetos?, Van Manen (1994: 159) responde

“...El interés por los relatos y narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como rechazo a la ciencia, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal”.

Los relatos biográficos reconstruyen a distancia temporal los sucesos que narran y, de este modo, el destinatario/a vive un proceso con efectos autorreflexivos, en este caso la construcción del cuerpo. Los sujetos cuentan, narran su experiencia corporal inconmensurable con el lenguaje y a la vez, aunque parezca paradójico, el lenguaje forma parte de esa experiencia. *“La inconmensurabilidad no implica incomunicación, lo que indica es la imposibilidad de una traducción completa entre el orden corporal y el lenguaje”* (Najmanovich, citada por Fassina, Pereyra y Cena, 2002: 80). Necesitamos concebir a las autobiografías como biografías contextualizadas, donde aparece todo un ambiente, una estructura social y una cultura contingente a los sujetos que se cuentan.

Las historias de vida transmiten, a partir del propio sujeto, una memoria personal y colectiva. Estos relatos tienen un valor subjetivo, que lo hacen original, a la vez que identifican una colectividad y una época. Santamarina y Marinas (1999: 258) recuperan ideas de Ferrarotti: *“La vía de la subjetividad es la que permite reconstruir el alcance objetivo, esto es real, completo, de una conciencia de grupo y de época”*, a lo que suman la idea del *alcance ético y político* de la misma.

No obstante, es importante mantener una vigilancia epistémica y crítica para no dejarse seducir rápidamente por las bondades narradas en las entrevistas biográficas y/o autobiografías. Bolívar, Domingo y Fernández (2001) revisan este tema citando aportes de Foucault, Bourdieu, Dezin y Hergreaves, a la vez que formulan algunos interrogantes para reflexionar sobre la investigación biográfico-narrativa en educación, por ejemplo: ¿nuevo modo de gobernar por individuación?, ¿un

movimiento políticamente naive?⁶⁸, o como señala Bourdieu (1978) una *ilusión biográfica*. Por otra parte Connelly y Clandinin (2009: 43-45) advierten *peligros y abusos de las narrativas*, alertan sobre dogmas como el carácter intersubjetivo de la narración; y atienden el peligro que dan en llamar “*el argumento de Hollywood*” cuya trama acaba con un final feliz. El desafío epistémico es, más que comprender se trata de explicar e interpretar.

Se analiza lo biográfico como el umbral entre lo público y lo privado, donde se construyen narrativas identitarias; como modo de construir conocimiento; como multiplicidad e hibridación de textualidades que caracterizan la cultura contemporánea del cuerpo en la experiencia de sí; como testimonio de las praxis sociales. Se analiza lo biográfico y la necesidad de establecer un proceso de vigilancia. a la cual Bourdieu, diferencialmente, llama *autoanálisis*⁶⁹. Este proceso delimita rasgos sociológicos, se interesa por la formación de disposiciones (*habitus*); procura advertir contradicciones y, por otra parte, propone no desplazar la comprensión del sujeto a su realidad psíquica.

Toda esta enunciación heteróclita en torno a lo biográfico señala un crescendo de la narrativa vivencial que abarca diversos registros, una trama de interacciones, hibridaciones literarias y académicas, en definitiva, culturales, a través de sus sistemas simbólicos. Significaciones diversas no sólo dadas por los relatos múltiples, sino por las múltiples formas de presentación. Asumir tal diversidad permite distinguir entre las tendencias de exaltación narcisísticas o superficiales de otras que reconocen una mayor autonomía respecto a la indagación genealógica o de restauración de las memorias colectivas. Esta memoria e intertextualidad está mediatizada por sistemas

68 Sugiero profundizar en la lectura del cap. II: en La subjetividad en el postmodernismo: representación, fragmentación y gobernabilidad. En el presente trabajo solo dejo la enunciación del tema.

69 Toma por objeto de análisis sociológico aquello que considera pertinente de su trayectoria. “Al adoptar el punto de vista del analista, me obligo (y me autorizo) a tomar en consideración, única y exclusivamente, los rasgos que son pertinentes desde la perspectiva de la sociología, es decir, necesarios para la explicación y

comprensión sociológicas, (...) me propongo someter esta experiencia, enunciada del modo más honesto posible, a la confrontación crítica, como si se tratase de cualquier otro objeto” (Bourdieu, 2006: 14).

simbólicos. Respecto de este tema, Arfuch (2002: 87) cita una pregunta que formula Ricoeur:

“¿Cómo hablar de una vida humana como de una historia en estado naciente si no hay experiencia que no esté ya mediatizada por sistemas simbólicos, y entre ellos, los relatos si no tenemos ninguna posibilidad de acceso a los dramas temporales de la existencia por fuera de las historias contadas a ese respecto por otros o por nosotros mismos?”

Este diseño de investigación propone un estudio de caso biográfico-narrativo sobre un grupo de docentes y ex-docentes del Instituto Provincial de Educación Física de Córdoba (IPEF). Las biografías reconocen un doble proceso de construcción: cada docente narra su autobiografía corporal pero, a su vez, la Institución IPEF reconstruye su propia historia genealógica contada por los sujetos en su memoria colectiva, en los documentos, en las fotografías, los objetos, las investigaciones previas, la historia oficial. Este doble proceso de construcción narrativa-biográfica se inscribe, además, en un contexto explicativo que pretende dar cuenta de la formación del cuerpo docente en Argentina a través de entrevistas a expertos.

Este estudio de caso busca cruzar singularidades y recurrencias presentes en los diferentes relatos de vida, procurando la saturación informativa por acumulación de relatos sobre un mismo tema. A partir de esta multiplicidad de narraciones que atraviesan tres generaciones de docentes de ambos géneros, se promueve una construcción conceptual acerca del cuerpo en la Formación docente de EF en el IPEF. Los temas y variaciones vinculados a esta construcción conceptual se profundizan y validan a través de entrevistas a expertos de otros institutos de formación docente en EF de Argentina. En este proceso se preserva y se privilegia, a la vez, la tensión entre lo singular, lo múltiple, lo subjetivo, lo objetivo, lo paralelo, lo común, lo diferente, lo complejo (en el sentido que señala Morin -1994).

En el marco metodológico, Bolívar, Domingo y Fernández (2001: 121) toman prestada ideas de Denzin y Lincoln (1994): *“la investigación narrativo-biográfica, como rama de la investigación interpretativa, comparte algunos principios metodológicos*

generales de la investigación cualitativa, especialmente aquella perspectiva hermenéutica cuyo objeto de trabajo son fundamentalmente textos discursivos.”

Aunque Denzin, citado por dichos autores, reconoce que la investigación narrativa supone notas distintivas respecto a la investigación cualitativa habitual: la experiencia vivida no es algo a captar por la investigación, sino creada en el propio proceso investigador. Los autores citan dos tipos de crisis de *representación* (relación experiencia/texto) y de *legitimidad* (vinculado a los habituales criterios de validez, generalización y confiabilidad).

Como afirman Connely y Clandinin (2009) los datos biográficos pueden ser recogidos en diversas formas: notas de campo de la experiencia compartida; anotaciones en diarios; transcripciones de entrevistas biográficas; cartas; diarios personales; documentos personales; fotografías; escritos autobiográficos; otros. En este trabajo se escogen especialmente los escritos autobiográficos, las fotografías y las entrevistas biográficas.

Algunos *problemas metodológicos* que deben ser superados en las narrativas biográficas son: trascender la inmediatez de los relatos; procurar consonancia entre los marcos teóricos interpretativos y las estrategias metodológicas; articular lo singular con el contexto social; superar lo que Bourdieu (1978) señala como la ilusión biográfica, es decir, la posible confusión del relato de vida con la vida misma.

Parafraseando a Lahire (2004) ante la pregunta ¿cómo interrogar las autobiografías? se imponen algunas consideraciones a priori y a posteriori de su lectura y análisis. Entre ellas:

- Cuáles son las condiciones individuales y colectivas que autorizan al sujeto a hablar de sí⁷⁰.

70 Lahire (2004: 43) cita datos de una “encuesta francesa sobre las prácticas culturales de los franceses de 1997, que quienes tienen un diario personal son más a menudo mujeres que hombres (11% de mujeres han tenido uno en los últimos doce meses, frente a sólo el 6% de hombres), personas que han alcanzado estudios superiores (y que han, por ello, contraído una gran destreza en la redacción escrita)

- No tomar lo que se dice en las autobiografías como simple colección de hechos reales, como simples documentos que informan sobre la vida de una persona, o al pie de la letra. Para su análisis, es necesario hacerlas hablar del mundo social con “pinzas críticas”.

- Hablar de sí y de su pasado, es hablar del otro, los otros, incluidas las instituciones por las que se ha pasado y que han dejado marcas subjetivas. En lo más personal se lee lo más impersonal, en lo más individual lo más colectivo, los recuerdos son en función de lo que se quiere en el presente.

- La primera intención en la escritura de biografías tiende a poner en práctica un principio de coherencia y de linealidad, en cuanto se renuncia a la tentación empirista del relato de vida singular. Los modos temáticos, estilísticos, retóricos de escritura son útiles de estudiar.

- La tarea del investigador es hacer hablar la autobiografía en aquello que dice y revela de lo social y que puede aportar a nuevos saberes. Esto deja clara la posición de que no se trata de emitir juicio de lo “auténtico”; “verdadero” o sincero” de su intimidad, esto no es objeto sociológico.

- Una autobiografía no cuenta la totalidad de la historia de vida ni su “verdad”, por ello los textos autobiográficos como material interpretable, deben ir articulándose con contextos extra-textuales correspondientes a los diferentes momentos de la trayectoria narrada.

Respecto a la vigilancia epistemológica, Devillard (2004) plantea al investigador que aborda enfoques autobiográficos, que está obligatoriamente confrontado a asumir una doble perspectiva: por un lado, tomar en serio las palabras de la gente, y por el otro, distanciarse de ellas. El énfasis está puesto en la temática y en la intención de conocimiento.

con más frecuencia que los no diplomados (19% frente a 5%), ejecutivos y profesiones intelectuales superiores más que operarios no cualificados (18% frente a 3%).” (lo subrayado me pertenece)

En la investigación biográfico-narrativa la preocupación se centra en la *pertinencia del relato en la cultura de que forma parte* más que en una cuestión de representatividad. Por ello, se legitima el proceso metodológico cuando se abordan varias autobiografías pertenecientes a un mismo grupo social y bajo un tema común.

La investigación hermenéutica - sociológica, como es este caso, se orienta a dar sentido en contexto y desde una perspectiva sociológica de la experiencia vivida y narrada (frente a explicar relaciones causas-efectos y comprender la vida psíquica de los sujetos). El sentido de una acción, lo que la hace inteligible, sólo podrá venir dado por la explicación narrativa del agente sobre las intenciones, motivos y propósitos que ésta tiene para él a corto plazo, y más ampliamente, en el horizonte de su vida. El propio Van Manen (1994: 159) ha señalado:

“El interés actual por los relatos y narrativa puede ser visto como la expresión de una actitud crítica hacia el conocimiento como racionalidad técnica, como formalismo científico, y hacia el conocimiento como información. El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal. [...] El significado de la expansión de la metodología narrativa en la investigación educativa norteamericana es probablemente no tanto una nueva metodología cuanto una forma de investigación científica humanizada, expresada bajo la narrativa y la biografía.”

Bourdieu (2002); Bolívar, Domingo y Fernández (2001) coinciden respecto a que los presupuestos metodológicos y epistemológicos de la investigación biográfico-narrativa difícilmente se ajusten con fidelidad a los principios metodológicos de las disciplinas científicas más reconocidas ni a sus prescripciones científicas, como así tampoco a procedimientos metafísicos o míticos. Sostienen que el proceso metodológico torna necesario la explicitación y confrontación de los presupuestos con sus respectivos replanteamientos para continuar en la investigación.

Por lo expresado aquí, la investigación biográfico-narrativa es un enfoque a la vez que una metodología de investigación. Las técnicas que se utilizan en esta tesis echan mano a las autobiografías de modo directo; y a las entrevistas biográficas y a las fotografías, de modo indirecto para cruzar datos,. Las autobiografías fueron solicitadas

por escrito, a cada docente, en formato Word. Las entrevistas biográficas a expertos fueron grabadas en audio y completadas con anotaciones de la entrevistadora. Para cada una de ellas se acordó, con los/as entrevistados/as, lugares y horarios que garantizaran su desarrollo de modo acogedor y sin interrupciones. Por último, se escogieron fotografías simbólicas del IPEF, pertenecientes a diferentes décadas históricas, para el análisis de ritos y modos de *revelar* el cuerpo.

A través de estas técnicas, el sujeto reflexiona y rememora episodios de la vida, donde las personas cuentan su biografía, sobre uno o varios temas. El prisma biográfico es el sello identificador de una forma de empirismo que, sin rehuir de la generalización y de la construcción de categorías abstractas, insiste en una aproximación humanista de la realidad social, le restituye al sujeto individual el protagonismo. Esto exige combinar dialécticamente la subjetividad de los testimonios biográficos y la debida contextualización de las trayectorias vitales.

Características de las narrativas biográficas

*Los hombres no se hacen en el silencio,
sino en la palabra, en el trabajo,
en la acción, en la reflexión..."*
Paulo Freire (1974)

La narrativa es la voz hecha texto que va construyendo una argamasa histórica de la vida del sujeto. Las narrativas biográficas se constituyen en un modo de contarse el sujeto. Tal como lo señala Gusdord (1991), conforma el territorio de las escrituras del yo, narrativas del yo corporal. Lo escrito explica la vida y posibilita no olvidar la historia, la propia historia. Este acto de narrar, conlleva memoria, ficción, reflexión, comprensión de lo vivido/experimentado. Se convierte en un acto transformador de la experiencia de sí del sujeto, sin escritura sólo queda la experiencia. Cada narración encierra una polifonía de voces que entremezclan su voz con la de los otros a los que acude para decirse, como así también a las voces disciplinarias.

La narración pone en tensión el lenguaje propio de la literatura y de la historia; la *descripción densa* (Geertz, 1994) se propone como lenguaje de la interpretación de la cultura, y el discurso sociológico, como lenguaje que reconstruye al ser social. Se advierte el poder creador de la palabra buceando por las ideas del lenguaje, de la literatura, un poder que se densifica hasta dar a la lengua una corporeidad casi física. La palabra tiene una densidad casi tangible, y la expresión parece modelada en materia consistente. En ciertos momentos el lenguaje puede entrar en contradicciones, transgresiones, acusaciones, diversidad de significaciones. Al respecto Ferrer Cerveró (2009: 168) cita el aporte de Zavala sobre *heteroglosia*, como *"coexistencia de múltiples lenguajes y discursos que revelan y producen a su vez posiciones sociales, que coexisten en relación conflictiva con los lenguajes y discursos hegemónicos y sus verdades oraculares."*

Por otra parte, se entiende a la narrativa como la cualidad estructurada de la experiencia comprendida y vista como un relato; también como un enfoque de investigación, como pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones

temporales personales por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995). Para Foucault (1996) conformaría una de las *tecnologías del Yo*. En una narración biográfica aparecen aspectos constitutivos: una trama argumental, una secuencia temporal, personajes involucrados en la vida personal/social, situación/es. Narrativizar la vida en un autorrelato es -como dicen Bruner (2004) o Ricoeur (1999)- un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad. En su expresión superior (autobiografía) es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida (Bolívar, 1999).

La narrativa es un modo de discurso estructurado. *“Cada persona se encuentra ya inmersa en estructuras narrativas que le pre-existen y en función de las cuales construye y organiza de un modo particular su experiencia, le impone un significado”* (Larrosa, 1995: 309). Las historias de vida, en este caso autobiográficas, también están pobladas de otros y de lo otro. Las historias de vida narradas preexisten al propio proceso narrativo. Parafraseando a Santamarina y Marinas (1999) la historia crece no sólo en la memoria interior de los hombres y mujeres, sino en las relaciones que se potencian en la reconstrucción.

Por ello, narrar la propia historia de vida va generando procesos de autointerpretación de lo que somos. Fassina, Pereyra y Cena (2002: 75), plantean:

“Las fronteras del relato en la narración, lindan con el conocimiento y, encuentran inexorablemente un más allá del conocimiento racional o científico, el conocimiento que la historia y el relato proporcionan sirve para enterarnos de cómo se han hecho las cosas, porque la repetición del relato engendra la invención. Quizás uno de los mayores encantos que la reflexión narrativa tiene, es que siempre repite y vuelve sobre las historias ya contadas para explicarnos cómo hemos sido hechos. Las narrativas provocan la apertura de zonas inexploradas, como amplificador de la capacidad perceptiva, como incentivo mítico y mimético que posibilita nuestra máxima porosidad fenoménica, nuestra máxima adaptabilidad a lo desconocido. Las narrativas autobiográficas en este caso son recortes de historia de vida focalizadas en aquellas situaciones disponibles en la conciencia hoy, vinculadas a las experiencias corporales”.

Los relatos narrativos conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y educativas de la experiencia corporal. Aluden a los relatos que van construyendo sentido a la experiencia vivida a partir de acciones temporales personales, a modo interpretativo, desde una trama argumental y contextual.

La narrativa, como ya fuera planteado, no es sólo una metodología de investigación; sino, como señalara Bruner (2004), una forma de construir la realidad, por lo que la metodología se asienta, podría decirse, en una ontología. En primer lugar, la individualidad no puede explicarse únicamente por referentes extraterritoriales. La subjetividad es, preferentemente, una condición necesaria del conocimiento social. La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento.

El lenguaje tiene un lugar clave en la reconstrucción de significado y experiencia. El sentido de los relatos viene dado por el propio discurso, no por una referencia. La subjetividad del yo narrativo dialógico es una construcción interactiva y conformada en el discurso.

El “*espacio biográfico*”⁷¹ se construye desde una perspectiva teórica que integra comprensivamente diversos géneros discursivos que se cuentan en la *narrativa vivencial* convirtiéndose de este modo en una *unidad de significado*. Lo vivido es vivido siempre por uno mismo con sentido de totalidad. La historia narrada habla del sujeto de la acción. Al respecto Ricoeur (1996: 147) plantea

“La persona, entendida como personaje del relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato

71 Arfuch (2002) aporta la idea de Lejeune.

constituye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. La identidad de la historia hace la identidad del personaje”.

Al narrar su vida el individuo la vuelve a pensar, incluso de manera amplia podríamos decir que deviene en sociólogo de su propia biografía, ya que busca establecer conexiones entre acontecimientos, construye secuencias de eventos con las que selecciona unos para incluirlos y excluye otros; incluso llega a veces a interrogarse a sí mismo acerca de las motivaciones que tuvieron sus propias acciones.

Ese acto de volver a pensar la propia historia, evidentemente es un proceso realizado desde el presente, aunque sabemos que es un presente en el que se ha sedimentado toda una biografía. Es un presente que siempre contiene al pasado. Así, el pasado es relatado con referencia a las condiciones actuales de la existencia, aunque también con relación a esquemas incorporados en otros momentos; por eso decimos que el narrador vuelve a pensar su biografía, vuelve a pensar lo ocurrido con posterioridad a los eventos narrados, anteriores al presente. Este modo de ver la historia narrada, desplaza como centro a los hechos históricos en sí, cronológicos - biológicos - neutros, y a la concepción referencial de la verdad única.

El enfoque biográfico-narrativo prioriza el lenguaje como vehículo para acceder a la comprensión de las experiencias del ser humano, se privilegian las historias de vida y las biografías como narrativas corporales pues la narrativa reconoce que en la corporalidad está inscrita una historia, un tiempo, una experiencia que puede ser narrada, contada o relatada; se narra lo que vivimos, se narra la experiencia vivida, se narra lo que somos. La trama narrativa se vincula al relato episódico de lo vivido, en tanto *relato histórico*; además, se vincula al *relato ficcional* por su modo de reconstruir, reconfigurar, callar y metaforizar su propia historia de vida. En este sentido comenta Ricoeur (2004:185), *“narrar la historia de nuestra vida es una auto interpretación de lo que somos, es una puesta en escena a través de la narración”*, por ello la narrativa permite que el sujeto mismo se convierta en objeto de saber.

A modo de síntesis en la perspectiva de Bolívar, Domingo y Fernández (2001: 22) las características principales de la narrativa son:

Tabla I

El conocimiento narrativo está basado en una epistemología constructivista e interpretativa. El lenguaje media la experiencia y acción.

La narrativa es una estructura central en el modo como los humanos construyen el sentido. El curso de la vida y la identidad personal son vividas como narraciones.

La trama argumental configura el relato narrativo.

Temporalidad y narración forman un todo: el tiempo es constituyente del significado.

12.2.1. Autobiografía

“Lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad.”

Jorge Larrosa (1995)

“Todo escribe a nuestro alrededor, es lo que hay que llegar a percibir. Todo escribe... La escritura llega como el viento, está desnuda, es tinta, es lo escrito, y pasa como nada pasa, nada, excepto eso, la vida.”

Marguerite Duras (2006)

En las autobiografías, aparece el discurso en que el sujeto se cuenta a sí mismo. *“Cada persona se encuentra ya inmersa en estructuras narrativas que le pre-existen y en función de las cuales construye y organiza de un modo particular su experiencia, le impone un significado.”* (Larrosa, 1995: 109). Toda narrativa recupera parte del entramado de significados históricos. Son fragmentos de vida significativos y pasibles de ser traídos a la conciencia en el día de hoy. No cuentan toda la vida del sujeto sino aquellas experiencias que libremente asocia, en este caso las vinculadas a su cuerpo. Esto expone la idea que una narración está siempre inacabada, las historias pueden ser recontadas una y otra vez, de esto resulta la cualidad viva de la re-historización. A partir de ellas se pretende reconocer, en lo narrado por los docentes, las formas particulares y singulares con las que nombra al cuerpo y sus significados, los hábitos y

hexis corporales. Una importante precaución es que al texto autobiográfico no hay que tomarlo al pie de la letra, sino considerarlo como un momento clave (y reflexivo) de un recorrido o trayecto de vida.

En las narrativas autobiográficas el sujeto ingresa la “*experiencia de sí*” (Fassina, Pereyra y Cena, 2002: 17), concepto que las autoras recuperan desde Foucault, quien la entiende como “...*la correlación dentro de una cultura, entre campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad.*” El modo de arribar al conocimiento de esta experiencia rodea, elude al saber como producción cosa-ente exterior y ajena al sujeto, busca un saber que remite a

“...una historia que no sería aquella de lo que puede haber de cierto en los conocimientos, sino un análisis de los juegos de verdad, de los juegos de falso y verdadero a través de los cuales el ser se constituye históricamente como experiencia, es decir como poderse y deberse ser pensado.” (Foucault, 1998: 10).

Saraceno (1988: 43) plantea, “*como han constatado varios autores (Elder, 1983; Hareven, 1982; Riley, 1982), la trayectoria vital surge no tanto como paradigma, sino como nuevo enfoque, o perspectiva en las ciencias sociales, según la cual se introducen dimensiones como el tiempo, el proceso y el contexto...*”

Pensar en lo autobiográfico es acercarse a la identidad del sujeto, y como bien lo señala Le Breton, D (1995: 248), “*La fenomenología ayer (Merleau-Ponty), la antropología hoy, nos muestran que el cuerpo es la condición del hombre, el lugar de su identidad: lo que se le saca o se le agrega modifica la relación que mantiene con el mundo de una manera más o menos previsible.*” A partir de aquí se hace necesario hablar del cuerpo como condición de identidad del sujeto, para ello es necesario rastrear su propia historia en contexto.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001: 47) reconocen algunas líneas características que se pueden identificar en las autobiografías:

1) *el foco temático para el desarrollo de la trama.* Específicamente la forma y dirección que toma la narración. En este trabajo en particular el foco temático es el cuerpo.

2) *la dinámica del relato*. La misma puede ser inferida a partir de las particulares formas de hablar; de concentrarnos en los puntos de inflexión relevantes.

La historia de vida se centra en una dimensión temática específica, aunque se inmiscuye en episodios lejanos y cercanos de la propia vida, transversalizados por el tiempo, el espacio, los vínculos, y a los que agrego el lenguaje.

En el caso de las autobiografías, se propone a docentes o ex-docentes del IPEF, donde estén representadas características relativas a género (hombres y mujeres); tres generaciones sucesivas de docentes de la formación docente de Educación Física del IPEF, contando, además, cada uno/a de estos/as docentes con otros estudios acreditados más allá de la titulación inicial de profesor/a de Educación Física y/o hayan sido mencionados/as en alguna autobiografía como sujetos representativos de un momento histórico en el campo.

En el análisis de las autobiografías se retoma la idea del enfoque biográfico, considerando que en las historias de vida se mezclan la objetividad de los acontecimientos de una vida con la subjetividad de la experiencia que tuvo un individuo. La biografía personal está entendida como una construcción global por medio de la cual el sujeto constituye su presente dentro de un horizonte específico del pasado ya experimentado y de su futuro anticipado. Tal construcción narrativa dota de una continuidad subjetiva a la experiencia del sujeto a lo largo del tiempo, al establecer una relación significativa entre las sucesivas etapas de su vida. Se constituye en un relato de vida *ex tempore* de las trayectorias del sujeto docente.

Protocolo para las autobiografías

Las autobiografías fueron solicitadas, es decir “a petición” sobre una orientación temática “*autobiografía corporal*” explicitando la inclusión del pasaje por la formación docente. Las mismas fueron solicitadas por e-mail a los destinatarios, previo anuncio verbal del envío del mismo, con el siguiente protocolo:

(Nombre del/la docente):

A raíz de mi trabajo de tesis y de las consideraciones de mi director y directora de tesis de la Universidad Complutense de Madrid, tu trayectoria académica responde al tema de mi investigación, “La construcción social del cuerpo en la formación de docentes de Educación Física”. El pedido de colaboración es escribir tu autobiografía corporal en word, enviándola a la siguiente dirección de correo electrónico marcela_cena@hotmail.com la extensión mínima serían 3 hojas la máxima la decides tú. Plazo de entrega 30 días.

Aclararte que tu autobiografía será confidencial. Desde ya muy agradecida por tu colaboración.

Marcela Cena

PD: es importante que en tus narrativas hagas un pasaje de tu formación como profesor/a en Educación Física y como docente de la formación docente en Educación Física. Este pasaje no es excluyente de otros de tu vida.

12.2.2. Entrevista biográfica

Si bien en este trabajo se opta por el concepto de entrevista biográfica, existen diferentes posiciones y terminologías respecto a esta técnica. Hay quienes llaman a esta forma de narrar “historia de vida” que suponen un interlocutor físicamente presente, la exigencia de ser grabada y luego transcrita, procesos que presentan sus propios problemas y comportan sus propias técnicas. Otra consideración importante, cuando no se narra toda una vida sino parte de ella, o episodios determinados de la misma, hay que hablar de “relatos de vida” narrados a un interlocutor. Tal como lo señala Moreno (s/f) *“una clase particular de estos relatos de vida la constituyen aquellos que se limitan y refieren a un aspecto, tipo de actividad o tema de la vida del sujeto”*.

La entrevista biográfica, para Bolívar, Domingo y Fernández (2001: 159) consiste en “...reflexionar y rememorar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía (profesional) en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo),...preguntas y escucha activa del entrevistador,...” Este diálogo cobra sentido cuando trasciende el dato por argumentos con sentido, combinando hechos con tomas de posiciones. Diálogo que se encuentra empapado de significados culturales y sociales. La conversación se transforma en un instrumento de investigación. Esta posición es coincidente con la que plantea Bourdieu (2002) en *La miseria del mundo*, agregando que en estas instancias es donde se hacen públicas ciertas palabras de la experiencia privada, es posible en “un vínculo de confianza”, por otra parte esto exige una vigilancia epistemológica, dado que “ningún contrato está tan cargado de exigencias tácitas como un contrato de confianza.” (p: 7)

La entrevista de investigación social en profundidad y biográfica es una conversación continua, no fragmentada, con una línea argumental sobre un tema definido y una experiencia personal biográfica e intransferible. Es una práctica de investigación en la sociología cualitativa. Alonso (1999: 229), al respecto de las entrevistas en esta línea de investigación, recupera ideas de Greele diciendo:

“La entrevista entonces sólo se puede juzgar, como cualquier otra práctica cualitativa, por sus resultados finales, por la riqueza heurística de las producciones discursivas obtenidas en ella. Sobre todo en la posibilidad de recoger y analizar saberes sociales cristalizados en discursos que han sido contruidos por la práctica directa y no mediada de los sujetos protagonistas de la acción. El empleo de la entrevista supone que le objeto temático de la investigación, sea cual fuere, sea analizado a través de la experiencia que de él poseen un cierto número de individuos que a la vez son parte de la historia que se narra (Greele, 1990:124).”

La entrevista supone un proceso de comunicación y su contexto pone en relación cognitiva a dos sujetos a través de preguntas y respuestas, de modo que, en este proceso de conocimiento, Guber (1991: 209) señala:

“las preguntas y respuestas no son dos bloques separados sino partes de una misma reflexión y una misma lógica, que es la de quien interroga: el investigador. Y esto no se debe a que el informante responda lo que el investigador quiere oír (o no diga la verdad) sino a que cuanto diga será incorporado por el investigador a su propio contexto. Al plantear sus

preguntas, el investigador establece el marco interpretativo de las respuestas, es decir, el contexto donde lo verbalizado por los informantes tendrá sentido para la investigación y el universo cognitivo del investigador. Este contexto se expresa a través de la selección temática y los términos de las preguntas, además de, obviamente, el análisis de datos”.

Al comenzar el trabajo, la autora recomienda que el investigador empiece por reconocer su propio marco interpretativo acerca de lo que estudiará y lo diferencie del marco de los sujetos de estudio, de modo que quede acotado o reducido el riesgo de que el investigador proyecte conceptos y sentidos en las palabras del informante. Se trata de descubrir significaciones y no de ratificar las propias del investigador.

En la aplicación de esta técnica subyace, además, una relación canalizada a través de la palabra y la discursividad. Esto hace suponer, dice Guber (Ibídem) que cada individuo puede expresar patrones sociales y opiniones acerca de su sociedad. La convergencia entre el lenguaje y la entrevista en profundidad ponen al investigador, por un lado, en relación al problema de la intencionalidad de los sujetos, pero también, en un registro o lectura de la vida social misma por parte de las personas.

Al decir de Ferrarotti, (1991: 19-20) *“entre narradores y escuchadores la relación es directa, imprevisible, problemática...No hablan solo las palabras, sino los gestos, las expresiones del rostro...la presencia,...el timbre de las voces, el significado – el sonido- del silencio.”* La entrevista se va estableciendo en un juego de lenguajes mediado de resortes gestuales y proxémicos, codificado previamente por el lugar social al que pertenecen entrevistados e entrevistador. Alonso (1999: 231) distingue tres niveles en la entrevista, vinculados al sentido del discurso: 1) *el contrato comunicativo*; 2) *la interacción verbal*; 3) *el universo social de referencia*.

Si bien la entrevista tiende a producir una expresión individual, esta individualidad, recuperando ideas de Bourdieu (1991), es una individualidad socializada y estructurada por *habitus* lingüísticos y sociales. Por otra parte las entrevistas, al igual que el acuerdo en las narrativas, son una relación social que generan efectos sobre los resultados obtenidos. Cabe reconocer nuevamente el aporte de Bourdieu (2002) cuando explicita que sólo la reflexibilidad garantiza el método al momento de la entrevista, es decir una reflexibilidad del ojo experto operando desde

la vigilancia epistemológica. Este aporte sostenido sobre la base de una relación de entrevista que reduzca al mínimo la violencia simbólica a través del uso adecuado del lenguaje, considerando que el que escucha determina al que habla. Por otra parte y al decir de Lacan (1984: 17) “*qué se diga, queda olvidado tras lo que se dice en lo que se escucha*”.

Respecto al escenario contextual vinculado a los sujetos, ideas de Alonso (1999: 282) sugieren un proceso de acotar la pertinencia de los sujetos, aunque no en función a su representatividad muestral, sino “*ordenar la secuencia de las entrevistas en función de las narraciones que se producen (...) cada una aporta datos de la relación social que pretendemos conocer y (...) nos ayuda a marcar la pertinencia de los entrevistados posibles*”.

12.3. Fiabilidad y validez de la investigación

Los criterios de fiabilidad y validez interna en el método biográfico, se redefinen en relación a la propia *credibilidad y coherencia interna de las historias*. La validez viene dada por el *proceso de saturación* entre los distintos relatos; la *pertinencia de los relatos* y por la *triangulación de los datos* entre los sujetos que narran sobre una temática específica y la confluencia de múltiples fuentes que apoyen las conclusiones. Por otra parte la voz del investigador debe ser coherente y severa en los argumentos que presente en el informe de investigación.

La triangulación es una técnica para procurar validez a la investigación. Consiste en el uso y confrontación de dos o más elementos para el análisis de los datos, llamada también “*aproximación por métodos múltiples*” según Cohen y Manion, citado por Pourtois y Desmet (1992: 61). La triangulación tiene la intención de resolverse desde la metodología de análisis de contenido.

El análisis de contenido hace referencia a un conjunto de técnicas de tratamiento de información/textos aplicable a: entrevistas, observaciones etnográficas, datos estadísticos, documentos históricos, test, noticias; en este caso a narrativas autobiográficas sobre el cuerpo y a fotografías institucionales del IPEF. Si se quiere trazar una perspectiva histórica de este tipo de análisis hay que remontarse a la hermenéutica como arte de interpretar los textos para fijar su verdadero significado y a la interpretación de mensajes de doble sentido que requerían una explicación. Cabe también destacar la retórica y la lógica, con su método de resolución, como formas de interpretación anterior al análisis de contenido.

Bardin (1996) en su obra *Análisis de contenido*, desarrolla en la primera parte la Historia del Análisis de Contenido, organizándolo en: los antecedentes y la prehistoria, los principios: la prensa y la medida; luego la producción por décadas: 1940/1950; 1950/1960; 1960 y siguientes.

Los principales estudios que utilizan el Análisis de Contenido como metodología de trabajo están ligados al análisis cuantitativo de periódicos y, en su mayoría, surgen hacia fines del siglo XIX en Estados Unidos cuando aumenta la producción masiva de comunicación y ya no podían considerarse una mera extensión del periódico. En segundo lugar, en el período posterior a la crisis económica surgieron numerosos problemas sociales y políticos respecto de los cuales se suponía que los nuevos medios de comunicación de masas habían desempeñado un papel causal. En tercer lugar, debe mencionarse la aparición de los métodos empíricos de investigación en las ciencias sociales. Así, fueron surgiendo distintas investigaciones en el ámbito de la sociología, la psicología, la ciencia política. Los rasgos que distinguen los primeros análisis de contenido fueron análisis cuantitativos de los periódicos.

El análisis de contenido recibió un gran impulso gracias a la que probablemente fue su primera aplicación práctica de envergadura durante la segunda guerra mundial y esta fue, el análisis de la propaganda. Después de la Segunda Guerra Mundial, el análisis de contenido se amplió a numerosas disciplinas. Algunos de los mayores proyectos de investigación estaban relacionados con los medios de comunicación

públicos. Posteriormente la psicología, la historia y la educación suman su atención al análisis de contenido como metodología para las investigaciones.

Es a partir de la década del '50 que se realizaron inferencias sobre los procesos de lectura para comprender las tendencias de carácter político, actitudinal y valorativo que pueden aparecer en los libros de texto. La antropología también adoptó esta forma de análisis para aplicarlo al estudio de los mitos, leyendas, acertijos etc. Los historiadores igualmente vieron en el análisis de contenido un aliado muy útil para sus investigaciones basadas en el estudio de documentos históricos.

A partir de esta fecha, el análisis de contenido toma otro cariz; la exigencia de la objetividad se flexibiliza, así la cientificidad no se confunde ya con el rigor de la minuciosidad en el análisis de frecuencias y además toma conciencia de su función: la inferencia, ya sea con indicadores simples de frecuencias como por indicadores más complejos (análisis de las contingencias).

Además, a partir de 1980, se produjo un considerable interés por el uso del ordenador como herramienta que permitía manejar un número considerable de datos y, por consiguiente, es de destacar el gran número de investigaciones sobre análisis de contenido que utilizan este medio.

Todos estos hitos revelan que el análisis de contenido se ha remitido a técnicas para elaborar, registrar y tratar datos más allá del ámbito social y cognitivo concretos en que se recurre a la comunicación y, dentro de ella, a la producción de textos. En todos los casos, los textos remiten a un universo de prácticas sociales y cognitivas. La técnica del análisis de contenido no producirá interpretaciones relevantes de los datos si estos mismos no son relevantes para conocer condiciones de su propia naturaleza.

En general se podría diferenciar dos grandes teorías de AC⁷² *la teoría analítica de la teoría interpretativa*. Al decir de Navarro y Díaz (1999: 181) *“diferenciar la teoría analítica –definidora de la metodología concreta del AC- de la teoría interpretativa que*

72 AC se utilizará para designar Análisis de Contenido.

debe producir los resultados últimos de la investigación (...) funcionarían así como realidades relativamente autónomas, y sin embargo mutuamente dependientes."

Quizá la síntesis produce un metatexto, cuyos efectos de sentido vinculan al sujeto productor del texto en su propia subjetividad y la imagen que tiene del sujeto al que va dirigido. Como reconocen dichos autores resulta imprescindible un análisis de contexto.

La actitud interpretativa perdura en el análisis de contenido, a la que se incorporan procesos técnicos de validación que no son doctrinales ni normativos (Bardin, 1996); Krippendorff, 2002). Krippendorff define (p 28) *"el análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto."* Algunos autores consideran que cualquier estudio -con espíritu crítico- de un mensaje constituye ya un análisis de contenido. Es evidente que, ante cualquier mensaje, hemos de hacer cierto esfuerzo por descubrir su significado y que esto implica una tarea de análisis y meta-análisis. Esta técnica, según el autor mencionado, sitúa al investigador respecto de la realidad en una triple perspectiva:

- Los datos tal y como se comunican.
- El contexto de los datos.
- La forma en que el conocimiento del analista obliga a dividir la realidad.

En análisis de contenido, como en cualquier otro procedimiento de investigación, la verdad o falsedad nunca son imputables a los métodos, sino a las teorías a que ellos sirven; la precisión o el error de unos datos tampoco son imputables a los métodos, sino a las técnicas para su elaboración, registro y tratamiento; y la adecuación o inadecuación de los procedimientos para elegir y usar unas técnicas capaces de proporcionar datos susceptibles, de refutar una teoría, y susceptibles de evitar errores formales o materiales.

En el presente trabajo, cuando se habla específicamente de AC, no se piensa en la simple función de recepción comprensiva de un mensaje ni tampoco en el ejercicio

básico de la facultad de crítica, aunque ésta sea evidentemente su base. Se procura un análisis detectando *lo común* de las narrativas, observando, identificando su impacto sobre el cuerpo y así, de este modo, creando *unidades de sentido*⁷³ para la interpretación de los relatos. Dichas unidades de sentido entrelazan categorías teóricas y emergentes de las narrativas autobiográficas. La construcción de las mismas se enriquecen, a partir de los aportes de Bardin (1996), respecto a los procesos de desocultación o re-velación de la expresión, donde ante todo interesa indagar sobre lo escondido, lo latente, lo no aparente, lo potencial, lo inédito (lo no dicho) de todo mensaje. Pero esta nueva perspectiva no sólo amplía el campo de estudio del análisis de contenido hacia la dimensión no manifiesta del texto cuanto que, dada su complejidad, exige introducir nuevas profundizaciones de análisis a fin de que el texto cobre sentido para la investigación, en este caso sobre el cuerpo. Esto es posible si tal texto se abre, teóricamente hablando, a las condiciones contextuales en las que se inscribe cada narrativa, y por tanto a las circunstancias sociales, culturales e históricas con que aparece.

Como aporte a lo anterior, se citan ideas de Krippendorff (2002) construyendo la siguiente síntesis:

El análisis de contenido debe realizarse en relación con el contexto de los datos, y justificarse con relación a éste.

Es un Método de investigación del significado simbólico de los fenómenos/datos/mensajes.

Es una herramienta que proporciona conocimientos, nuevas interpretaciones, una representación de los hechos y una guía para la práctica.

Una vez conocidos los datos, se presenta la necesidad de resumirlos de tal modo que puedan ser comprendidos. Descubrir en el interior de los datos pautas, simbolizaciones, vinculaciones.

⁷³ Unidades de sentido discriminadas, es una idea que acuñó Giorgi, citado por Huberman (2005: 203) al hablar cómo analizar entrevistas biográficas: algunos supuestos.

Para finalizar, es importante realizar algunas aclaraciones y explicitar la pregunta que surge, ¿cuál sería el vehículo para examinar las narrativas?, como lo plantea Huberman (2005: 202) *“...desde luego, esto depende en gran medida de nuestra ética y de nuestra epistemología.”* Este planteo impone respetar el lenguaje de las narrativas en su sentido original, por tal motivo los errores ortográficos, sintácticos y semánticos deben mantenerse. Luego, extraer de ese lenguaje los elementos significativos en el intento de encontrar razones particulares y no universales, razones contingentes, históricas y culturales en los docentes, situados en su tiempo contemporáneo, y “ver” en estas razones, las resonancias intersubjetivas. Huberman (Ibídem: 203) recoge la idea de Polkinghorne, quien sostiene que las reglas para analizar las autobiografías no son leyes formales, científicas ni físicas, sino más bien *“...disposiciones a actuar de cierto modo.”*

13. ESCENARIO Y PARTICIPANTES

La investigación localiza en primera instancia a la formación docente de Educación Física. Se privilegia en esta ocasión al IPEF (Instituto Provincial de Educación Física de Córdoba) dedicado a la formación docente de Educación Física. Las características e historia de esta institución son ampliadas en la Parte II. De este escenario surgen los participantes que narran sus autobiografías corporales y seleccionan aquellas fotografías que dan cuenta de diversos rituales institucionales donde aparecen los rasgos y usos sociales del cuerpo inscriptos en una perspectiva histórica.

Por otra parte, vinculado a la formación docente en Argentina, se entrevista a cuatro expertos pertenecientes a otros Institutos del País. Todos ellos son testigos de esta época, Profesionales de la Educación Física y docentes de la formación docente en Educación Física. Pertenecen a: Instituto Romero Brest: Buenos Aires; Universidad Nacional de La Plata: La Plata; Instituto Superior de Educación Física: General Pico - La Pampa; Instituto La Santísima Trinidad y Universidad Nacional de Villa María - Villa María – Córdoba.

Las consideraciones muestrales iniciales que ya fueron explicitadas en la selección de los sujetos elegidos para que narren sus autobiografías corporales son:

Docentes y ex-docentes del IPEF de la formación en Educación Física del IPEF, cuya titulación inicial es de Profesor de Educación Física y cuentan con otra titulación y o estudios de posgrado.

Tres generaciones sucesivas de docentes de la formación docente de Educación Física del IPEF. Docente con menos de 20 años de antigüedad; docentes entre 20 y 30 años de antigüedad y docentes con más de 30 años de antigüedad, siendo mucho de ellos jubilados.

Tres autobiografías, por tres generaciones sucesivas de mujeres y varones.
Haciendo un total de 18 autobiografías.

Que hayan sido mencionados/as en alguna autobiografía como sujetos representativos de una época.

Identificación	sexo	Año de nacimiento	Lugar y año de egreso del Profesorado de Educación Física	Otros títulos y/o estudios académicos significativos
V.F.	M	1937	IPEF - 1955	Perito Mercantil. Inglés Kinesiología
A.G.	M	1946	IPEF - 1972	Entrenador Nacional en Vóleibol. Licenciado en Educación Física
E.M.	M	1951	IPEF - 1972	Licenciado en Educación Física (UNRC) Entrenador Nacional de Atletismo (CADA) Preparador físico Entrenador Personal Instructor en Musculación (UNC)
C.R.	F	1944	IPEF - 1966	Profesora Superior de Educación Musical .U.N.C
G.S.	F	1953	IPEF - 1977	Maestra jardinera – Licenciada en Educación Física Licenciada en Ciencias de la Educación
M.L.	F	1954	IPEF - 1976	Licenciada en Educación Física Profesora de Danzas.
K.S.	M	1963	IPEF - 1986	Licenciado en Educación Física Postítulo en Investigación Educativa Maestría En Investigación Educativa
A.E.	M	1969	IPEF - 1990	Licenciado en Educación Física.

				Pos título en Pedagogía.
M.D.	M	1966	IPEF - 1987	Licenciado en Educación Física y en Ciencias de la Educación. Finalizando Licenciatura en Filosofía.
M.F.	F	1963	I. del Rosario, V.M. – 1984	Licenciada en Educación Física. Profesora en Ciencias de la Educación UNC
L.T.	F	1958	IPEF - 1978	Licenciada en Educación Física Licenciada en Fisioterapia
M.G.	F	1960	UNRC - 1982	Lic. En Educación Física- cursa Maestría en Investigación Educativa. UNC. Diversos pos títulos y posgrados universitarios.
A.B.	M	1976	IPEF - 1997	Licenciado en Educación Física Licenciado en Nutrición
M.B.	M	1973	IPEF - 1996	Licenciado en Educación Física
P.G.	M	1975	IPEF - 1997	Licenciado en Educación Física Médico
M.M.	F	1971	Instituto Superior Palomar de Caseros - 1993	Prof. y Licenciada En Ciencias de la Educación
V.L.	F	1975	IPEF – 1996	Licenciada en Educación Física Prof. en Ciencias de la Educación Maestría en Educación Inclusiva y Diversidad.
C.B.	F	1971	IPEF - 1994	Licenciada en Educación Física Prof. en Ciencias de la Educación

Las consideraciones para la selección de sujetos expertos a ser entrevistados son:

- Profesionales de la formación docente de Educación Física de otros institutos de del país.
- Expertos en el tema de estudio que se hayan ocupado del tema del cuerpo y/o de la Formación docente en Educación Física.
- Testigos de esta época;

Participantes expertos - entrevista	Escenarios
Dr. Pablo Scharagrodsky	Universidad Nacional de La Plata: La Plata Universidad Nacional de Quilmes. Quilmes
Mgr. Lilián Vadori	Instituto La Santísima Trinidad: Villa María y Universidad Nacional de Villa María – Córdoba
Dra. Ángela Aisenstein	Instituto Romero Brest: Buenos Aires Universidad Nacional de Luján. Licenciatura en Educación Física
Lic. Rodolfo Rozengardt	Instituto Superior de Educación Física: General Pico - La Pampa

Dr. Pablo Ariel Scharagrodsky es Doctor en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes. *Evaluación: 10 sobresaliente. Recomendado para su publicación (2009). Tema: cuerpo y género en la escuela. El caso de la educación física argentina (1884-1940). Director: Dr. Mariano Narodowski Co-directora: Dra. María Dolores Bejar.*

También es Master en Ciencias Sociales con orientación en Educación en la FLACSO, sede Argentina. *Tesis defendida y evaluada con distinguido. 2001. Nombre de la Tesis: “cuerpo género y poder en la escuela. La construcción de la masculinidad en las clases de educación física”. Director: Dr. Mariano Narodowski.*

Además es Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UNLP) y Profesor en Educación Física (UNLP). Actualmente se desempeña como docente investigador en la UNQ y en la UNLP, Argentina. Es Miembro del Programa de Investigación “Escuela, diferencia e inclusión”, en la sede de la UNQ. Su área de indagación es la historia de la educación y del currículum desde una perspectiva generizada. Ha obtenido diversas becas de investigación (Beca de Perfeccionamiento por la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Bs. As. (C.I.C.); John D. and Catherine MacArthur Foundation (Washington, Estados Unidos) y Fundación Carlos Chagas (Sao Paulo, Brasil).

Ha publicado dos libros, capítulos de libros y diversos artículos en revistas nacionales e internacionales sobre temas de historia de la educación en clave de género. Entre sus últimas publicaciones se pueden mencionar: *Gobernar es Ejercitar. Fragmentos para una historia de la Educación Física en Iberoamérica*. Editorial Prometeo, Bs. As., 2008. (Compilador). Y *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Editorial Prometeo, Bs. As., 2006. (En coautoría). Dicta cursos de posgrado en diversas Universidades, entre ellas la UNLP, y cursos de especialización en el CEPA y en la FLACSO. En esta última, es docente de la especialización sobre “Currículum y Prácticas escolares”.

Mgr. Lilián Cristina Vadori es Máster en Educación Física, 2006. Universidad de Salamanca. España. Tema de Tesis: *Las representaciones de aspirantes a la formación docente en educación física. “La Santísima. Trinidad”* de la ciudad de Villa María, cohorte 2005.

También es Profesora en EF del “Instituto Gabriela Mistral”. Licenciada en educación Física de la UNRC. Finalizando Ciencias de la Educación y la diplomatura en FLACSO: Educación, imágenes y medios, 2009. Masoterapeuta.

Es coordinadora del Profesorado en Educación Física “*La Santísima Trinidad*” en Práctica Docente; Gimnasia y su Enseñanza y Movimiento Expresivo.

En la Universidad Nacional de Villa María –U.N.V.M. es Coordinadora Licenciatura en Educación Física y Docente en los espacios curriculares: *Problemática Corporal y Metodología de la Investigación*.

Dra. Ángela Marcela Aisenstein, es Doctora en Educación por la Universidad de San Andrés (2006). Tesis tema: La Educación Física escolar en Argentina: Conformación y permanencia de una matriz disciplinar. 1880-1960.

También es Máster en Ciencias Sociales con mención en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (1996)

Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación. (1987)

Profesora Nacional de Educación Física. Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires. “Dr. Enrique Romero Brest” (1977)

Algunos libros que ha editado: *Cuerpo y cultura. Prácticas corporales y diversidad*. (Comp.) Editorial Libros del Rojas/Universidad de Buenos Aires, 2006; *Tras las huellas de la educación Física escolar. Cuerpo, género y pedagogía. 1880 1950*. (en coautoría) Prometeo, Buenos Aires. 2006; *Currículum presente ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. 1995.

Artículo “Cuerpo, Escuela y Pedagogía”. *Revista Iberoamericana. América Latina- España-Portugal*. Editada por el Instituto Ibero-Americano de Berlín, el Instituto

de Estudios Iberoamericanos de Hamburgo y la Editorial Iberoamericana/Vervuert. 2003. Nº 10 (83-102). Si bien son muchas más las publicaciones, solo se colocan éstas por ser las más actuales.

Actuación profesional Actual: en Universidad Nacional de Luján. Licenciatura en Educación Física. Cargo: Coordinadora de la Carrera. Desde 2004. Y en el ISEF Nº 1 “Romero Brest. Investigadora en Historia de la Educación Física.

Lic. Rodolfo Rozengardt, es Profesor egresado en EF Instituto Nacional de Educación Física “Dr. E. Romero Brest”, Buenos Aires, año 1980. Licenciado en Educación Física. Universidad Nacional de La Pampa, diciembre 2000. Técnico en Psicología Social, Escuela de Psicología Social de General Pico, La Pampa (1997)

Posgrado en curso: Maestría (Magister scientiae) en Metodología de la Investigación Científica, dictado por la Universidad Nacional de Lanús. Los temas de cursos de posgrado, se vinculan especialmente a la Docencia; Investigación y Formación Docente.

Profesor y Rector del Instituto Superior de Educación Física Ciudad de General Pico, La Pampa.

Seminario de posgrado “Historia, cuerpo y género en la educación. El caso de la Educación Física escolar Argentina”, docente: Mgr. Pablo A. Scharagrodsky; Universidad Nacional de La Plata, Maestría en Educación corporal; junio y julio 2007

Jornadas de Cuerpo y Cultura de la Universidad Nacional de La Plata, mayo 2008, expositor panelista invitado

Primer Congreso Regional “Educación Física y prácticas corporales: enseñanza e investigación”, Instituto I. Kant, Rosario, octubre 2008, disertante invitado. Tema Cuerpo y cultura en la clase de Educación Física.

Libro: "Apuntes de historia para profesores de Educación Física", (Coordinador y coautor), Editorial Miño y Dávila, julio 2006. Otras publicaciones son artículos de revistas.

El cuerpo de la Educación Física en la escuela (abril 2001) Novedades Educativas.

Síntesis en el orden que fueron entrevistados:

Profesional	Institución de Formación Docente
Dr. Pablo Ariel Scharagrodsky Tema tesis doctoral: <i>"cuerpo y género en la escuela. El caso de la educación física argentina (1884-1940)". (2009)</i> Tema de tesis de Maestría: <i>"cuerpo género y poder en la escuela. La construcción de la masculinidad en las clases de educación física". (2001)</i>	Profesorado Superior en Educación Física, perteneciente a Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata Creado el 6 de Julio de 1953, por ordenanza del Honorable Consejo Universitario de la UNLP. De gestión pública Universitaria Nacional de La Plata.
Mgr. Lilián Vadori Tema de Tesis: <i>"Las representaciones de aspirantes a la formación docente en educación física".(2005)</i>	Profesorado de Educación Física "La Santísima Trinidad" creado en 1984. Pertenece al Instituto "La Santísima Trinidad" – ESIL De gestión privada (DIPE) Villa María Provincia de Córdoba. De gestión Pública, Universidad Nacional

	de Villa María. Córdoba.
Dra. Ángela Aiseinstein Tema de Tesis doctoral: <i>“La Educación Física escolar en Argentina: Conformación y permanencia de una matriz disciplinar. 1880-1960”</i> (2006) Tema de tesis de Maestría: <i>“El modelo didáctico de la Educación Física: entre la escuela y la formación docente”</i> (1996)	Profesorado de Educación Física -ISEF N°1 “Enrique Romero Brest” Creado en la ciudad de Buenos Aires el 1º de febrero de 1906 Gestión Pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
Lic. Rodolfo Rozengardt Rector; docente, investigador de la Formación docente de Educación Física.	El ISEF - Instituto Superior de Educación Física de General Pico - La Pampa, fue creado en 1990 De gestión privada de la Provincia de La Pampa.

Las preguntas se organizaron en tres dimensiones:

1. Cuerpo y Educación Física.
2. Desarrollo profesional y contexto socio-político de formación y ejercicio del rol.
3. Formación y necesidades formativas sobre la construcción del cuerpo en la Educación Física.

Cabe aclarar que muchas de ellas se iban adecuando a la trayectoria profesional de cada experto. Temas y preguntas orientadoras:

- Podrías narrar algunos de tus datos biográficos.
- ¿Cómo fue que elegiste estudiar EF?
- ¿Cuándo estudiante del profesorado de EF qué recuerdas haber vivido en torno al cuerpo?
- ¿Cuál es la fotografía de la época?
- ¿Cómo ingresa en vos el tema del cuerpo con interés heurístico en la EF?
- ¿Qué fotografía/s te imaginas que ilustra las ideas de cuerpo en la EF?
- ¿Qué ritos institucionales reconoces como característicos en la formación docente colaboran con un modo de entender y vivir el cuerpo?
- Como historiador de la EF, ¿cuáles son a tu entender las marcas históricas (desde lo social) que fue teniendo el cuerpo en la formación docente? ¿Qué continuidades y discontinuidades históricas adviertes?
- ¿Qué prácticas discursivas y no discursivas se observan en la formación docente?
- ¿A tu entender habría alguna/s características de “Gustos” para ingresar al profesorado de EF y ser docente en este campo?
- ¿Qué se consideraba “normal” o se aceptaba en los comportamientos corporales en la formación docente que has tenido y la que ocurre hoy desde tu condición de docente?
- Habitus lingüísticos que nombran al cuerpo.
- ¿Qué habitus encuentras característico en la formación docente de EF, y en estudiantes y docentes?
- Podrías hablar de “ritos” en la formación docente de EF que inciden en lo corporal.
- ¿Qué se ha ido naturalizando en el campo de la EF, vinculado al cuerpo?
- Adviertes algunos cambios entre este momento histórico. ¿Cuáles?

14. TEMPORALIZACIÓN

El proceso de realización de esta tesis reconoce una diferenciación de, por lo menos, cuatro etapas: preparación, desarrollo teórico; desarrollo empírico y análisis de los datos. Si bien estas etapas aparecen de un modo secuencial –cronológico, cada una de ellas se fue replanteando y redefiniendo en la convivencia con las otras. Las autobiografías, por ejemplo, han ido dando pistas en la medida en que eran entregadas. De esta manera se abordaron temas no previstos a priori, como ciertos ritos institucionales no practicados en la actualidad pero que en otros momentos históricos constituyeron prácticas institucionales importantes y con relevante impacto sobre el cuerpo.

ETAPAS	TEMAS/ACTIVIDADES	TIEMPO
PREPARACIÓN	Armado del proyecto.	(2004 a 2007)
DESARROLLO TEÓRICO	a) Lectura y escritura sobre Cuerpo e Investigación Biográfica/Historia de Vida. Fotografías.	2004 a 2009)
	b) Lecturas históricas sobre Formación Docente. Indagación en el Archivo Histórico del IPEF.	(2006 al 2009)
	c) Escritura, marco teórico.	(2007 al 2009)

DESARROLLO EMPIRICO	a) Solicitud de autobiografías. b) Entrevistas biográficas en profundidad a expertos. g) Revisión de fotografías del archivo histórico del IPEF. h) Desgrabación, acopio y pre análisis de las entrevistas biográficas.	(2007 al 2009) (2009) (2009) (2009)
ANÁLISIS DE DATOS	Definición de las categorías de análisis en tanto unidades de contextos Análisis e interpretación. Validación. Conclusiones/cierre	(2009/2010) (2009/2010) (2009/2010) (2010)

A MODO DE SÍNTESIS DE LA PARTE III

A partir de la referencia de los objetivos se explicita el proceso metodológico seguido. Por la dimensión histórica-cultural que el problema de investigación sociológico plantea, se optó por:

Investigación documental: vinculada a *documentos escritos* sobre legislaciones (decretos, resoluciones, planes de estudio, reglamentos, folletos) y *documentos audiovisuales*: fotografías del IPEF y audio del espacio “Compartiendo Historias - IPEF 2006”.

Investigación biográfica narrativa: a través de autobiografías sobre el cuerpo de docentes y ex-docentes del IPEF y entrevistas biográficas a expertos de otros institutos de formación docente de Argentina.

La estrategia para el diseño de la investigación, es un estudio de caso de un grupo de docentes y ex-docentes del Instituto Provincial de Educación Física de Córdoba (IPEF). Así como cada docente narra su autobiografía corporal, la Institución IPEF también tiene su propia historia genealógica contada por los sujetos en su memoria colectiva, como así también por los documentos, las fotografías, los objetos, las investigaciones previas, la historia oficial. A esto se incorpora un contexto explicativo más amplio que da cuenta del cuerpo en la formación docente en Argentina a través de entrevistas a expertos.

El diseño abarca un conjunto de narrativas autobiográficas sobre el cuerpo, de sujetos docentes del IPEF (docentes de la formación docente). Este estudio de caso busca lo singular y lo recurrente de relatos de vida cruzados, procura la saturación informativa por acumulación de relatos sobre un mismo tema. De alguna manera se procura con las múltiples narraciones, contextualizaciones sobre el cuerpo en la Formación docente de EF en el IPEF, cruzando narrativas de tres generaciones en ambos sexos. Cuyos temas generales se profundizan y validan a través de entrevistas a expertos de otros institutos de formación docente en EF de Argentina y documentos

escritos y documentos audio–visuales (específicamente fotografías y audio del espacio “Compartiendo Historias” IPEF 2006). Guarda tensión entre lo singular, lo múltiple, lo subjetivo, lo objetivo, lo paralelo, lo común, lo diferente, lo complejo (en el sentido que señala Morin, 1994)

Los criterios de fiabilidad y validez interna en el método biográfico, se redefinen en relación a la propia *credibilidad y coherencia interna de las historias*. La validez viene dada por el *proceso de saturación* entre los distintos relatos; la *pertinencia de los relatos* y por la *triangulación de los datos* entre los sujetos que narran sobre una temática específica y la confluencia de múltiples fuentes que apoyen las conclusiones. Como así también la voz del investigador debe ser coherente y severa en los argumentos que presente en el informe de investigación. La triangulación tiene la intención de resolverse desde la metodología de análisis de contenido.

PARTE IV:
ANÁLISIS E
INTERPRETACIÓN DE LOS
DATOS

*“La iglesia dice: El cuerpo es una culpa.
La ciencia dice: El cuerpo es una máquina.
La publicidad dice: El cuerpo es un negocio.
El cuerpo dice: Yo soy una fiesta.”* (Galeano, 2006: 138)

“Tengo el cuerpo todo lleno de palabras. En los análisis de sangre, siempre aparecen más palabras que glóbulos:

*—El colesterol está dentro de los límites, pero las palabras...
—me dice el médico, y frunce el ceño.*

Las palabras me caminan adentro, mientras yo camino. En mis ires y venires a lo largo de la costa de Montevideo, las palabras van y vienen todo a lo largo de mí: ellas se buscan, se encuentran, se juntan, y juntas crecen y se van convirtiendo en cuentos que quieren ser contados. Entonces las palabras golpean a las puertas de mi cuerpo, la puerta de la boca, la puerta de la mano, queriendo salir, queriendo darse, mientras yo me dejo ir por la orilla del río ancho como mar. Fue a la orilla de ese río-mar donde alguna vez también yo golpeé a las puertas de un cuerpo, queriendo salir, queriendo darme, y fui nacido.” (Galeano, s/f)

INTRODUCCIÓN

Para introducir el análisis es conveniente reconocer los aprioris y/o supuestos que orientaron el trabajo y sus redes heurísticas a medida que la tesis avanzaba. Plantear la preocupación por la construcción social del cuerpo en el contexto de la Formación Docente de EF en el IPEF, es una primera delimitación y posicionamiento teórico de la problemática. Por otra parte, abordar lo metodológico desde las investigaciones biográfica-narrativa y documental con docentes del IPEF, está signado por la idea que el lenguaje acusa nuestras representaciones, construcciones sociales, históricas y culturales conformando habitus lingüísticos. Por otra parte las narrativas biográficas traen al papel la experiencia e invitan a la autorreflexión. Lo metodológico trae, además, las voces de expertos a partir de las entrevistas biográficas como así también de los documentos escritos y visuales.

Por anteriores investigaciones durante el Doctorado realizadas con estudiantes, se advierte que el entrecruzamiento del discurso académico con las prácticas no discursivas y los hábitos lingüísticos, es escaso. Por este motivo se invita a docentes del IPEF, con importante formación académica, a narrar su autobiografía corporal, con la intención de revisar cómo han sido organizadas y resueltas; cómo y qué narran para hablar de su corporeidad. De este modo advertir las contingencias históricas generacionales e institucionales sobre el cuerpo en la Formación Docente de EF, tanto en las autobiografías, en las entrevistas como en los documentos escritos y visuales.

Los fundamentos teóricos están expresos en la Parte I y II. Por un lado las preocupaciones sociológicas del cuerpo para mirar la formación docente de EF y por otro la historia de la formación docente de EF en Argentina, especialmente la del IPEF de Córdoba. Estas preocupaciones sociológicas son vistas desde una mirada histórica advirtiendo la hegemonía del saber médico decimonónico y contemporáneo, conviviendo en las últimas décadas del siglo XX al presente con una mirada social/cultural/política. Una síntesis al tema, lo ilustra Scharagrodsky en su entrevista (anexo IV):

“...modelos y representaciones del cuerpo en la formación docente de EF. Probablemente hay algunos predominantes, hegemónicos. Está claro que el cuerpo médico es hegemónico, sigue teniendo un estatus de legitimidad mayor, que pensar en el cuerpo como una construcción, que está atravesado por la cultura, el lenguaje y el poder. Pensar esto en espacios de formación aparece como hipersubversivo. Que el cuerpo está atravesado por la historia, que se inscribe en la historia, decir que no hay nada natural en el cuerpo. Que el cuerpo es un efecto de relaciones de poder.

Una posición más radical, como dice la teoría en los años 90, plantea que no es posible pensar el cuerpo sino es dentro del discurso. Incluso, negando algunos datos del discurso médico...

Avanzar en la idea de pensar al cuerpo; a los usos del cuerpo; a los movimientos como no naturales es un punto de partida... Yo creo que sigue habiendo una idea en la Biología y a la medicina como saberes inmutables. La Biología como dice Turner es un sistema clasificatorio sobre un objeto, en este caso el cuerpo. Ese sistema clasificatorio se basa en criterios arbitrarios, históricos y contingentes. La historia de la sexualidad es un muy buen ejemplo, por qué hasta el siglo XXVIII se hablaba de un solo sexo y por qué después se habla de dos sexos, tiene que ver con cuestiones de orden político epistemológico y no biológico, sino de otro orden. No existe el progreso en medicina como se decía en un momento. Existen configuraciones de saberes que en determinados momentos son útiles y

potentes en un momento. Esto no significa negar que haya unas verdades más que otras en relación al cuerpo...

Está claro que los modelos son diversos, sobre el cuerpo, sobre las identidades femeninas y masculinas, etc. Sobre los usos del cuerpo, la dietética, la alimentación, la emocionalidad, el deseo, el placer... Pero que en EF el discurso y la tradición histórica siguen basándose en el discurso de la fisiología del ejercicio. No tan diferente a la de hace 100 años. Hay una confusión entre los enunciados descriptivos de un hueso y decir al lado que la mujer tiene gracias y tiene los músculos más suaves. Hay una gran confusión en su doble sentido, con-fusión de fusionar enunciados morales y descriptivos, y una confusión en el sentido más tradicional de fusionar de juntar dos órdenes diferentes.

Creo que hay otros modelos no tanto institucionales ni basado en las tradiciones sino más personales de gente que intentan romper esto modelos. Pero, si vos me decís si están avalados por instituciones, te diría que no.

Para concluir diciendo que: “Lo histórico te da la clave para pensar y entender porque se configuraron de esta manera y no de otra manera. Entender que siempre hay más posibilidades de las que surgen. Y las que surgieron son producto de constantes conflictos de poder, de saberes, de sectores, de grupos sociales...”

Antes de alcanzar el análisis se torna necesario realizar algunas especificaciones organizativas en lo referente al material empírico que es objeto de esta Parte, los documentos escritos (Parte II y anexo I), documentos visuales (Parte II y anexo II), autobiografías corporales (anexo III), entrevistas a expertos (anexo IV).

Respecto a las *autobiografías corporales* (de aquí en adelante identificadas AC), cabe recordar que las mismas fueron “a petición” sobre una orientación temática “autobiografía corporal” con referencia explícita a un pasaje por la formación docente de EF, sin excluir otros de su vida. Se presentan con la siguiente organización y temporalidad, resguardando la identidad de los sujetos docentes. Dichas autobiografías son recuperadas en todo el análisis de esta Parte IV. A modo de ejemplo, en los casos en que alguna parte de las autobiografías refiera a cuestiones a destacar en el análisis, se colocarán los párrafos pertinentes. Dado que el contexto hace al sentido, la extensión de los párrafos transcritos se circunscribirá al mínimo indispensable para mostrar el ejemplo buscado, asegurando la coherencia de sentido que de otra manera se vería debilitada.

En adelante a cada docente se le identifica: por generación, sexo, iniciales del nombre o sobrenombre y apellido, según los criterios siguientes:

1) Generación A – B – C

La letra **A**: corresponde a la generación de docentes de mayor antigüedad que han trabajado en el IPEF, a excepción de uno de ellos los demás están jubilados, su antigüedad en la docencia es de más de 30 años. Y su edad cronológica ronda entre los 56 y 73 años de edad.

La letra **B**: corresponde a los docentes que actualmente trabajan en el IPEF, cuya antigüedad laboral ronda entre los 20 y 30 años y su edad cronológica entre los 41 y 52 años de edad.

La letra **C**: corresponde a los docentes que actualmente trabajan o han trabajado en el IPEF, cuya antigüedad laboral ronda entre los 10 y 20 años y su edad cronológica entre los 34 y 39 años de edad.

Bajo la identificación de cada uno se completa con el año de nacimiento, constatando su identificación generacional.

2) Sexo M – H

Se designará como segunda letra la M (mujer) y la H (hombre).

3) Nombre o sobrenombre

Se designará con las iniciales de su nombre o sobrenombre, por ejemplo P (Pepe).

4) Apellido

Se designará con la inicial de su apellido, por ejemplo S (Sánchez).

Un ejemplo: docente que corresponde a la generación de mayor antigüedad, sexo hombre, con las iniciales del nombre y apellido ejemplificados más arriba quedaría: AHPS

Cabe destacar que en ningún momento se les indicó bajo qué categorías/dimensiones/temas contarse. Sólo se les especificó modalidad “autobiografía” y el tema “cuerpo”. Reconocer categoría, recurrencias, unidades de sentido en las narrativas de los docentes fue un procedimiento a posteriori de su entrega y de las múltiples lecturas para el análisis. Cada una de ellas posibilita reconocer y develar temas emergentes y recurrentes en los escritos. Toda narrativa se inscribe, inexorablemente, en un tiempo que no siempre es cronológico, por ello y a modo de síntesis se explicita la temporalidad a la que han acudido para narrarse. Dicha temporalidad lleva la marca de experiencias y lenguajes propios de cada época.

Así se expresó, por una parte en edades, experiencias de vida, escolaridades, acontecimientos, desarrollo corporal, vínculos. En Santamarina y Marinas (1999: 278) se lee: *“El tiempo es el bastidor sobre el cual se va enhebrando y tejiendo la historia de vida. Y es la dimensión primera e irrenunciable para organizar el relato”*. El tiempo no se cuenta desde una linealidad sino desde una genealogía donde suceden muchas cosas conjugando formas plurales y diversas del mismo.

El *tiempo educativo* ha sido uno de los “escenarios” a lo que los sujetos echaron mano para narrarse además de otros, vinculados al *desarrollo o a hechos, espacios, relaciones/vínculos o puntos de inflexión*. Todos espacios constructores de subjetividades. Las narrativas activaron y actualizaron la posibilidad de conciencia corporal del sujeto.

En algunos relatos la temporalidad se indica con subtitulaciones literales y en otras se infiere. Algunas incluyen cronologías evolutivas, y otras aluden a una temporalidad genealógica. Narrarse desde su corporeidad les ha llevado a hablar sobre la práctica motriz y el entrenamiento; la actividad física y el cuidado de la salud -en tanto ejercicio, dieta y buen parecer-; el juego; el discurso del otro; las cicatrices que les acompañan y un sinnúmero de experiencias.

Muchos, en algún pasaje de su relato, dejan de narrar-se y entonces abordan su cuerpo en tanto objeto teórico. Aquí aparecen relatos ideológicos; biológicos; amorosos; sociológicos y metafóricos. Algunos pidiendo prestadas palabras de teóricos en el tema, y otros le pusieron sus propias palabras.

Hablar desde lo autobiográfico, es hablar de sí desde una mirada histórica. Lacan, citado por Soler (2009) planteaba que hay historia de sí porque hay imagen del propio cuerpo. La mayoría produjo un discurso sobre sí mismo. A diferencia de lo ocurrido en anteriores investigaciones con estudiantes que seguían aquello que Bourdieu denomina “*el modelo oficial*”⁷⁴ de presentación, en el caso de la presente investigación con docentes, la cronología y *el modelo oficial* se desvanecieron en pos de vivencias significativas, entretejiendo episodios - etapas simbólicas y/o cambios en su vida y claras miradas de época, no solo por aludir a años determinados, sino por ritos, simbologías, distinciones culturales y epocales. A modo de ejemplo, por generación, sexo y sujetos podríamos citar:

Sexo: MUJER		Sexo: HOMBRE	
Identificación	Temporalización	Identificación	Temporalización
AMCR -1944-	Escenas de niñez: El baile - La muerte y la gracia - La fiesta El amor - Un viaje - Los "frututes"(frutitos en friulan) <u>Formación en EF:</u> de 1963 al 1965. algunas distinciones ritual de iniciación ingreso construcción de imágenes los modelos año 66	AHVF * ⁷⁵ -1937-	Presentación. Desarrollo: El barrio, el circo y los amigos. La actividad Física y las destrezas. El Colegio, la Gimnasia y el IPEF (alumno) El IPEF (docente): Gimnasia, música, ritmo y percusión. El Yoga y el despertar a la vida. Recapitulación.

⁷⁴“Todo permite suponer que el relato de vida tiende a aproximarse tanto más al modelo oficial de la presentación oficial de uno mismo, carnet de identidad, estado civil, curriculum vitae, biografía oficial, y de la filosofía de la identidad que lo sostiene, que se aproxima más a los interrogatorios oficiales de las investigaciones oficiales-.... Las leyes que rigen la producción de los discursos en la relación entre un hábito y un mercado se aplican a esa forma particular de expresión que es el discurso sobre sí mismo... a través de los presupuestos inconscientes de la interrogación (como necesidad cronológica y todo lo que resulta inherente a la representación de la vida como historia)...” (Bourdieu, 1978:30-31)

⁷⁵ * Significa que no han sido explicitadas estas etapas pero, por el modo de narración, las he inferido.

	2) <u>Docente de formación:</u> de 1968 hasta la separación del cargo en 1975.		
AMGS * -1953-	Presentación: el por qué de mi nombre. Inquieta y movediza. Travesuras. La danza. El INEF y el IPEF. El tango.	AHAG -1946-	La vida en cercanías o dentro del medio rural (1946-1957) La escuela primaria del pueblo o comunidad rural (1953-1957) La escuela primaria de la ciudad o comunidad urbana (1958-1959) El ingreso y los estudios en la escuela secundaria (1960-1964) La vida social más allá de los colegios (1965-1969) Los primeros empleos e iniciación en la docencia (1965-1969) El ingreso a la carrera Profesorado en EF (1970) La oportunidad de ser estudiante de EF (1970-1972) Comienzos y desempeño como profesional (1973-2003) Comienzos y trayectoria como docente del IPEF (1973-2003)
AMML -1954-	<u>Primer Capítulo:</u> “El Despertar” Año 1958. Escuchaba música con discos de pasta a 45 revoluciones en un combinado. <u>Segundo Capítulo:</u> “La Estudiante” Año 1972. Escuchaba música en Long Play en un tocadiscos Winco. <u>Tercer Capítulo:</u> “La Profe” Año 1977. Escuchaba música con un cassette en un “grabador” <u>Cuarto Capítulo:</u> “El Retiro” Año 2003. Escucho música en un CD “bajado” de internet.	AHEM * -1951-	Presentación. Córdoba nos permitía una vida en Movimiento. Iniciación Deportiva (7-8 años) El Atletismo y los logros deportivos. El IPEF: tener un excelente estado físico. Alumno. Rendimiento y records en Atletismo. 1974 Profesor de Atletismo en el IPEF. Otros trabajos.
BMLT * -1958-	Academia de danzas: mirando por la ventana/pasar del otro lado. La danza y la acrobacia. La danza en el teatro Rivera Indarte y la frustración. La gimnasia deportiva.	BHKS * -1963-	Mi vida en el pueblo. Mis veranos en las sierras. Mi vida en la ciudad. Irme al sur, regresar a la ciudad. El trabajo en las sierras. Mi vida como profesional en la ciudad.

	¿Hacer lo que me gusta o hacer lo que da el cuerpo? El IPEF siendo alumna El IPEF: el gusto por la docencia.		
BMMG * -1960-	El juego de las escondidas, la bici y los juegos en la pileta marcaron mi infancia El Atletismo El Profesorado de EF	BHAE * -1969-	Infancia inquieta y de jugoso "prontuario" motriz. La EF escolar y el Club. Las salidas de adolescente. Épocas de deportista. El IPEF
BMMF -1963-	El bailar - El escenario- los traspies Los Abuelos y el verano Recuerdos Escolares El agua Mi ser docente Estudiando EF... Empezando a ser lo que siempre he sido... En la formación de formadores sigo...	BHMD * -1966-	Llegar a ser el que eres. Las primeras experiencias. La escuela. Nunca me gustó la competencia. La adolescencia sin mi padre. El IPEF. El desprendimiento de retina. Tacto, propiocepción (háptica) e imágenes.
CMVL -1975-	El tic-tic- de la máquina de escribir y las experiencias vividas. Niñez y primera adolescencia. La Formación Profesional: El ingreso al IPEF y la carrera de Ciencias de la Educación. Trayectorias laborales y perspectivas de futuro.	CHPG -1975-	Recuerdos de mi infancia. Natación. Vida en la Naturaleza. Aguas abiertas. Básquet. Gimnasia. Yoga y Eutonía. Antecedentes laborales.
CMMM * -1971-	La colonia de vacaciones. El agua. La gimnasia. La Recreación. El Instituto de EF. La Natación. El Yoga.	CHMB * -1973-	El Rugby y mi hermano. La preocupación por el peso. El servicio militar. El IPEF. El entrenamiento. Cómo funciona el cuerpo. Preocupación por la salud.
CMCB * -1971-	Mi niñez, experimentar, investigar y disfrutar. "El cuerpo institucionalizado": la frustración, la discriminación, la desesperación, el cansancio. Mi cuerpo en el IPEF. Mi cuerpo, docente de la escuela.	CHAB -1976-	Aspectos/etapas de mi vida profesional, vivencias y recuerdos en el arcón de los recuerdos: Como alumno del IPEF. Como profe del IPEF. Como entrenador. Como Licenciado en Nutrición.

Respecto a las *entrevistas biográficas* a expertos (de aquí en adelante identificadas EB), cabe recordar que han sido a cuatro profesionales y expertos del campo del la EF, docentes de Institutos de EF y de Universidades Nacionales, respectivamente. Las mismas se encuentran en el Anexo IV. Ellos son:

Dr. Pablo Scharagrodsky: Universidad Nacional de La Plata: La Plata

Mgr. Lilián Vadori: Instituto La Santísima Trinidad: Villa María y Universidad Nacional de Villa María - Córdoba

Dra. Ángela Aisenstein: Instituto Romero Brest: Buenos Aires y Universidad Nacional de Luján. Licenciatura en Educación Física

Lic. Rodolfo Rozengardt: Instituto Superior de Educación Física: General Pico - La Pampa.

Respecto a las *fotografías* aquí son abordadas como documentos históricos e informativos. Se utilizan fotografías institucionales del IPEF, siendo analizadas en el apartado “2. *El cuerpo en la Formación docente de EF*”. En el apartado “1. *El cuerpo previo a la formación docente de EF*” se recuperan 5 fotografías con las que un docente (AHM) ha ilustrado su autobiografía, esto es así porque dicho docente ha sido el único en acudir a este recurso para narrarse.

El valor heurístico de la fotografía, se expresa en las siguientes preguntas: ¿quiénes aparecen en las fotos?, ¿qué escenas se privilegian?, ¿cómo aparecen?, ¿en qué varían según el tiempo?, ¿qué características corporales aparecen, cuáles sus vestimentas, gestos y posturas recurrentes?, ¿qué escenas fotográficas se han institucionalizado en el IPEF? Considerando además que la imagen conlleva simulaciones, ficción, revela habitus.

Por otra parte la fotografía como documento tiene un carácter polisémico. La imagen de la fotografía es inconmensurable a la palabra, además la fotografía es una manera de mirar, no es la mirada misma.

En este trabajo en particular, a la fotografía la observamos desde sus usos sociales, los ritos fotografiados en la formación docente de Educación Física, procurando descifrar los habitus corporales que “revelan”. Cómo observarla a distancia en el papel y en el tiempo. Las imágenes se las puede observar al mismo tiempo en varias dimensiones, permitiendo advertir: rituales institucionales; identidad/es corporal/es; dispositivos corporales recurrentes en la institución; y perspectivas políticas, de poder y éticas más generales.

En esta Parte IV recorrerá dos etapas históricas con sus correspondientes categorías de análisis:

El cuerpo en el camino previo a la formación docente en EF, analizado e ilustrado con las AC y las EB.

El cuerpo en la formación docente en EF, analizado desde las AC; EB; los documentos escritos y fotográficos institucionales del IPEF.

Las categorías se organizan a partir de los habitus como epicentro del análisis desde la perspectiva del gusto, los usos y las técnicas corporales. Las AC, las EB y documentos fotográficos, son analizados bajo esta luz. Dado el enfoque biográfico, podría acercarse a la idea de Bourdieu sobre trayectoria. *“Toda trayectoria social debe ser comprendida como una manera singular de recorrer el espacio social, donde se expresan las disposiciones del habitus”* (1995: 384). Cada posición tomada en el campo de la EF, marca una exclusión de otras posiciones.

Veremos entonces habitus corporales en los sujetos que comparten en común el campo de la EF, su formación docente y cierto capital cultural y simbólico. Por lo tanto como se dijera en las explicitaciones metodológicas, la utilización de textos autobiográficos como material interpretable van a posibilitar informaciones de los contextos extra-textuales en diferentes momentos de la trayectoria narrada, y también al momento en el que el docente se narra, para comprender los presupuestos culturales-sociales, a partir de qué categorías históricas de percepción el autor se narra.

Habitus y hexis corporal, serán abordadas como categorías teóricas inclusivas de sub-categorías sociales enunciadas más arriba. Recordemos que el concepto de habitus se inscribe como categoría de análisis para reconocer, distinguir y poner en evidencia aquellas disposiciones vinculadas al cuerpo que aparecen como necesarias, incluso naturales por haber sido aprehendidas. Producto de la historia, origina prácticas individuales y colectivas registradas como esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, garantizando su permanencia a través del tiempo.

El habitus es productor de sentido común que, solapado de 'objetividad', asegura su continuidad por el consenso sobre el sentido de las prácticas. Este consenso genera 'homogeneidad' de los habitus de grupo o de clase. No obstante existe la diversidad en la homogeneidad en tanto habitus singulares-individuales; disposiciones que operan como variantes a las estructuras de los otros por la singularidad de las trayectorias sociales. Una *desviación* lo es respecto al estilo propio de una época o de una clase. De igual modo, Bourdieu asevera que *"lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada."* (2005: 186)

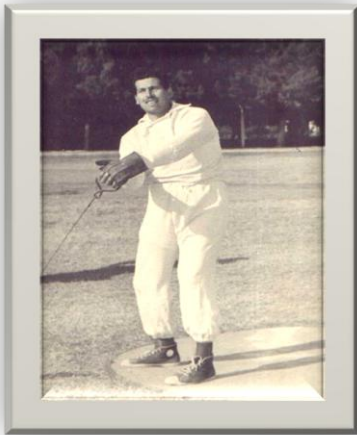
15. EL CUERPO EN EL CAMINO PREVIO A LA FORMACIÓN DOCENTE DE EF

Se cita alguno de los ejemplos de continuidad y “herencia familiar” por la distinción del “gusto” por la EF. Un habitus, en tanto disposición incorporada hecha cuerpo, se lo observa en determinadas prácticas que van moldeando el cuerpo, no solo desde su morfología sino con relación al gusto y lo que de él se espera, sus “usos”.

15.1. Habitus vinculados a los gustos y usos corporales

Se especifican aquellas naturalizaciones “heredadas” como gusto familiar. A continuación algunos pasajes narrados en las AC y en las EB que dan cuenta del tema en cuestión:

AHEM: “...formamos una hermosa familia de 5 miembros, muy ligados al deporte y a la práctica deportiva...mi padre (foto 1), en ese momento Atleta, juez y dirigente del atletismo, y mi madre, compañera full time de las prácticas de papá. Es así, como en un ambiente netamente deportivo, se inicia mi periplo por la actividad física..., (atleta, jugador de voleibol, jugador de fútbol, jugador de básquetbol, de handball, de paddle, de frontón, de tenis, etc.) y luego un difusor de las mismas, como profesor de EF, preparador físico y entrenador de atletismo..., desde la más tierna infancia, la actividad física, la práctica corporal.



Aún con pañales, aprendiendo a caminar (foto 2), podemos observar en la foto, la pista del Gimnasio Provincial del parque Sarmiento (donde funciono hasta el año 2005 el IPEF)” (Anexo III: A)

Foto 1: padre AHEM (anexo III: A)



Foto 2: AHEM (anexo III: A)



Foto 3: AHEM (anexo III: A)



Foto 4: AHEM (anexo III: A)

En el caso de AHEM se puede observar (tal como lo ha narrado e ilustrado en su autobiografía), la tradición a la práctica deportiva de su padre en atletismo (ver foto 1), como aquellas disposiciones de niño caminando en la pista de atletismo (foto 2), de adolescente saltando en alto (foto 3) y de joven en salto triple (foto 4).

BHMD: “Mi viejo era profe de EF, nos enseñaba deportes, a nadar, vivía trepado a grandes árboles, salía de expedición al río,... al morir mi padre a los 9 años,... Querían que mi sufrimiento fuera menor. Me hice amigo... del profe Carlos, de quien aún sigo siéndolo. A

los 10 años empecé con Tullise a hacer gimnasia deportiva y comenzó la etapa más feliz de mi vida, la de gimnasta. Al año Tullise se va al club Instituto y quedo en manos del Japo Higa, y desde allí en adelante, la EF, como camino elegido, junto con ciencias de la educación y filosofía. Sí, a los 15 años de edad ya sabía que quería ser esto que soy ahora. Vuelvo, inexorablemente, siempre a ser el que soy. Mi madre se opuso, como era de esperar. No le llevé el apunte, seguí con mi camino. También sabía, entonces, que no quería tener dinero, sino pensar, moverme y proyectarme en acciones de bien hacia los demás. Recordarme como entonces me ayuda a confirmarme en mi transitar.

Mi adolescencia, sin mi padre, transcurrió entre gimnasia, placer por lograr nuevos movimientos, displacer por competir, lecturas de centenares de novelas, un incesante agobio de imágenes (siempre fui un gran imaginador, creo que es mi única virtud mental) y peleas horribles propias de la rebeldía adolescente. El profe de EF me ofrecía la alternativa masculina perdida, en un hogar donde predominaban mujeres.” (Anexo III: B)

En este caso se vuelve a apreciar la idea de la continuidad familiar por el gusto de la práctica gimnástica y motriz, a partir de su papá profesor de EF y en su momento Director del IPEF.

Tal como lo expresa BHMD, su padre muere cuando él era pequeño pero otros docentes de EF cubrieron ese lugar masculino y el gusto por el movimiento y la práctica gimnástica. A su vez puede apreciarse cómo a pesar de la oposición de su madre, el ideal masculino se impone desde la figura de su padre muerto ya. Ahora bien, es notable que en este caso, si bien hay el gusto por la práctica gimnástica, al mismo tiempo hay el displacer de la competencia, algo que como más adelante se señala se ha tornado un habitus característico en la EF.

BMMF: “¿Cómo elegí ser docente?...Hoy creo que fue en mí casi un voto cantado. Mi familia es una familia de docentes, y yo nací y crecí entre relatos de niños, de preocupaciones docentes, de lugares pobres, de muchas ilusiones.

Mi historia docente comienza con mi Abuelo Domingo. El inaugura esta profesión familiar.

Sobre la docencia y sobre pasiones docentes se hablaba en mi casa. Lo que más me gustaba era escuchar historias entre mis tíos y mi mamá, mi abuelo en general solía quedar bajo la parra escuchando mientras ellos se contaban relatos, que los hacían reír y a veces llorar... En general eran relatos que recuperaban sus experiencias de alumnos en la escuela rural cuando el abuelo les daba clase, o experiencias de docentes por ellos conocidos...

Ser docente de EF era claro. Lo digo porque siempre me pensé dando clases...que fuera docente de EF fue en todo caso parte de la sorpresa...sí es que la hubo.

Ahora porqué EF...Enseñar me gustaba, ser y hacer docencia me gustaba, y de EF en particular creo que tiene vertientes diferentes. Por una lado siempre estuve ligada al movimiento al baile a la gimnasia...esas eran prácticas placenteras para mí...yo me reconocía cierto saber-habilidad-seguridad..." (Anexo III: B)

En este caso también se repite la disposición y gusto hacia la docencia, conformando un capital cultural a partir de la cultura de madre y de abuelos docentes. Marcando una especie de "destino" o como ella expresa "un voto cantado". Además encontramos la huella que deja la tradición familiar oral, mediante esa suerte de vinculación que habría entre la docencia como profesión y el gusto por la narración o como nos dice BMMF, "contar relatos".

CHPG: "En mi familia, de los siete integrantes, sólo mis dos hermanas, no son profesores en EF, por lo que mis padres nos inculcaron mucho la actividad física. En el año 82, a la edad de seis años, mis padres compran un casa en Mirador del Lago, y creo que cursé por adelantado todas las materias del IPEF: Natación, Vida en la Naturaleza, deportes como voleibol, básquet y fútbol, ping pon por excelencia, juegos, canciones, etc...Digo que cursé por adelantado, ya que mi Padre, docente de alma, me embebió de cada metodología que desde niño me enseñó en aquella casa." (Anexo III: C)

Se aprecia con claridad en el relato anterior como los habitus marcan las elecciones del sujeto que terminan naturalizándose. La impronta que deja el padre y la madre en este sujeto es por demás clara. En ese mismo sentido es claro como un padre con un deseo decidido y que puede nombrarse facilita el posicionamiento del sujeto respecto de su deseo.

CMVL: "Mi mamá saltaba al costado de las canchas de hockey aproximadamente 15 días antes de que yo naciera, ambos profesores de EF egresados del IPEF, mi universo simbólico de referencia creció escuchando anécdotas de patios, experiencias de entrenamiento deportivo, coreografías de gimnasia... De pequeña transité por innumerables experiencias de movimiento,... a los 12 o 13 años llegué al voley; mi estructura corporal de altura considerable parecía un pasaporte seguro para el "buen desempeño"

... otro capítulo, el que me acompañó toda la infancia y primera adolescencia y estimo que de alguna manera no muy precisa pero sí eficaz, colaboró en la definición de mi primera formación, la de profesora de EF.

... La idea de continuar la carrera de EF; porque analizando ahora la magnitud de tan desastrosa experiencia escolar, vuelvo a considerar particular y paradójica, combinada de elementos dispares, la decisión de haber terminado eligiendo esa profesión; de todas maneras estoy casi convencida que las fuerzas del habitus primario se terminaron imponiendo, en una mezcla rara pero interesante entre mandato y deseo.” (Anexo III: C)

Tal como CMVL relata, en su elección vocacional por la EF hay una enorme mezcla de mandato y deseo. Vemos un sujeto que tiene presente su novela familiar desde antes de haber nacido y cómo eso dejó una huella en su ser que posteriores frustraciones no pudieron torcer, así su camino hacia la formación docente estaba trazado para ella, al parecer, como un destino.

Llama la atención la insistencia que hay en las autobiografías de referencia como éstas en el sentido de que el gusto por la EF lleva la marca del deseo de los padres, o por lo menos de uno de ellos, más allá de las diferencias de generaciones y sexo.

Por otra parte, ciertas exclusiones y segregaciones se han convertido en hábitos a lo largo de la historia de las prácticas motrices cuando éstas requieren para su éxito la competencia. Hábitos de competencia. Quizás podría hablarse que la segregación y exclusión se promueven en las prácticas corporales desde la modernidad por el empuje al ranking, al podio, a las marcas récords. Este hábito de la competencia, trae aparejado usos en el lenguaje, como por ejemplo unos “contra” otros, llevando inexorablemente a excluir. Diferente es decir jugar “con” el otro equipo donde la ética del juego, claro está, no requiere de ranking ni de récords.

Pareciera un signo de la posmodernidad el cuerpo que se compara a otros, al del arquetipo del mercado, y con ello el de la competencia habiendo dejado marcas de desagrado, sin embargo hay rupturas interesantes a estos signos. En las narrativas de los docentes se advierte un pasaje por este tema, donde no solo y explícitamente se posicionan frente a la competencia, sino también a las marcas que ha dejado en sus experiencias de sí. Muchas de ellas se traducen en una mirada del “reverso”, es decir como desviaciones del hábito, ejemplificadas por relatos en donde se puede apreciar

el reverso a la exigencia técnica, al entrenamiento de rendimiento, a la comparación al modelo único, al disciplinamiento de los cuerpos (o al decir de una docente, el *cuerpo institucionalizado*) así como por las palabras que excluyen y generan desagrado y/o cambio:

AMML: *“Las Danzas Clásicas no despertaban mucho interés en mí. Su técnica tan estricta era demasiado exigente para mis posibilidades físicas. Siempre pesé más de lo que debía, nunca pude lograr una correcta 5ª posición de pies y mis developpes daban angustia.”* (Anexo III: A)

Se aprecia con claridad como AMML ha padecido de ese habitus de la exigencia técnica y cómo ello fue determinante para sus elecciones futuras en relación con su práctica profesional.

AHAG: *“Tuve la misma maestra en 5º y 6º grado... ‘se le había antojado’ que yo debía bailar el ‘Cuando’ (danza de salón de la época colonial) en ciertas festividades o actos escolares. Según parece, la maestra quería niños altos (vaya uno a saber por qué), pero la cuestión es que allí estaba yo, desgarrado, poco coordinado y vergonzoso, tratando de moverme como me indicaban, en un ambiente social nuevo, con compañeros que se reían y compañeras que cuchicheaban; para colmo la maestra que ‘se tornaba pesada’ poniéndome en evidencia y me reprochándome (retándome) cada vez que las cosas me salían mal.... Conclusión: ...mucha vergüenza, me sentía muy mal conmigo mismo y cada vez que tenía oportunidad pedía permiso para ir al baño o a tomar agua, demorándome lo más que pudiera. Nunca aprendí a bailar el ‘Cuando’ y tampoco lograron que me presentara en un acto escolar.”* (Anexo III: A)

El habitus de la competencia y la exigencia técnica en muchos casos produce el efecto contrario al buscado en la medida en que aleja a los sujetos de una práctica determinada en virtud de la frustración que provoca por su distancia con el ideal esperado y por ende lleva a la inhibición.

BHMD: *“...en la escuela primaria, la obligación, instituida por los profesores, de jugar... y demostrar quién era el mejor. Odiaba eso, nunca me gustó competir, no disfrutaba la*

contienda, no me sentía bien ni al ganar ni al perder, sino al lograr cosas con mi cuerpo. Sólo con mis representaciones (que son yo) era feliz... Tremendo placer era interrumpido, sí, grotescamente interrumpido por la coacción a competir... contra otros, demostrar al mundo que había mejores y peores. Espanto de didáctica articulada por aquellos seres que adoraba, los profesores en EF.” (Anexo III: B)

Toda una tradición didáctica llevaba el signo de la competencia y la exigencia en nuestro país, tal vez por su procedencia de prácticas militarizadas y por una suerte de homologación de la lógica del deporte al juego en general. Entonces aparece el habitus de competencia, donde lo que importa ya no es “jugar” sino ganar, demostrar “quién era el mejor”, no importa a qué precio. Esto ha llevado a poner en cuestión la ética misma de algunas prácticas deportivas. “La mano de dios”⁷⁶ de Maradona es un ejemplo en ese sentido.

BHKS: “En uno de esos veranos, mi madre entendió que era necesario que aprendiera a nadar de un modo sistemático...Recuerdo la experiencia con tanto dolor... Regresábamos a casa con mi hermana totalmente agotados y tristes. Nunca más fui a nadar. Regrese al agua cuando comencé mis estudios.

Algunos compañeritos de la escuela comenzaron a practicar básquet y me invitaron. Fue una época hermosa por que realizamos viajes, intercambios, paseos; y descubrí la competición formal. Eso fue para mí una gran posibilidad; pero también un límite, ya que perdí la frescura de moverme con la libertad de las experiencias anteriores. Demás, creo que comenzó un período de auto represión, en el sentido de que mi propia motricidad se organizó a partir de protocolos, y todo aquello que no correspondía, no se hacía. Digamos: era un jugador de básquet. Y para colmo, mediocre (pero serio).” (Anexo III: B)

Se aprecia en este caso, cómo la protocolización del movimiento que tiene relación con la exigencia técnica, marca una manera de moverse en los sujetos y que no deja margen para una elección libre y placentera del movimiento a temprana edad, más aún si encima se suma la exigencia para alcanzar altos rendimientos.

⁷⁶ Gol que convierte Maradona, con la mano, ante Inglaterra en cuartos de final del mundial de fútbol de México 1986 y que el árbitro valida.

BMLT: “Las exigencias que imponía el teatro con referencia al cuerpo de las bailarinas eran muy fuertes para mí.

Mi perfil corporal se iba alejando cada vez más del modelo preestablecido para las danzas clásicas. Era una bailarina de baja estatura y de estructura corporal más voluminosa. Esto para mí no significaba todavía ningún problema, ni complejo, ya que siempre valoraron en mí las aptitudes y habilidades corporales... el día de seleccionar bailarinas para el ballet juvenil. Allí sentí las palabras más duras de mi corta vida “bailas estupendo... sos muy habilidosa pero tu cuerpo no va con el perfil del grupo, no te podemos poner en una fila porque sos muy pequeña y deslucirías el trabajo del grupo...” Allí fue el primer encuentro con la frustración y la desilusión dentro de lo que a mí me gustaba hacer. Esto me hizo perder algo entusiasmo aunque todavía tenía claro el objetivo del baile.” (Anexo III: B)

Las exigencias antropométricas para la danza que responden a arquetipos livianos, delgados, rectilíneos, implican un proceso de exclusión a la hora de la selección de quienes pueden formar parte de un Ballet. Esto tiene un correlato en los discursos usados por docentes, en los que se trata de disimular la violencia de una clasificación según criterios antropométricos.

CMVL: “Voley; mi estructura corporal de altura considerable parecía un pasaporte seguro para el “buen desempeño”..., hasta que empezó a tornarse difícil de llevar cuando las exigencias para lograr rendimiento y las voces de mando del entrenador se volvieron demasiado pesadas, para una chica de 15 años que desde su ya metro con setenta y tres centímetros de altura era más tímida e introvertida de lo que parecía, y que disfrutaba más quedándose en casa acompañada por un buen libro.” (Anexo III: C)

Los criterios antropométricos no sólo dejaron su marca en la danza sino también en el campo de las prácticas deportivas, a donde además había que sumar la exigencia del rendimiento y “las voces de mando” que en algunos sujetos puede provocar inhibición, en la medida en que dichas exigencia no permiten distinguir entre individualidades sino que tratan a todos de la misma manera, borrando así las diferencias subjetivas propias de cada uno.

CMCB: “Solo correr alrededor de la escuela (test de Cooper). Jugar sólo al hándbol y caminar de aquí para allá...Hacer la vertical y la medialuna cien veces. El peso de la institución. Uf! Qué esfuerzo, las sensaciones cambian... mi niñez, puro experimentar, investigar,

disfrutar, no hay diferenciación. Entonces “el cuerpo institucionalizado” y sentir cosas que no conocía: la frustración, la discriminación, la desesperación, el cansancio.” (Anexo III: C).

Las instituciones educativas, deportivas, de enseñanza de danzas o academias no son ajenas a la instalación y mantenimiento de ciertos habitus de exigencia y de prácticas motrices sin sentido para los sujetos, provocando frustración y desaliento.

Esto manifiesta que a nivel del habitus no hay universales únicos más allá de la naturalización que existe en las representaciones sociales acerca de los que están vinculados a la EF, representaciones que no escaparían al habitus de la competencia y la exigencia de rendimiento. Mientras tanto aparece como común denominador, el gusto por las prácticas corporales y el placer por el movimiento, más allá de la diversidad de ellas.

15.2. Habitus vinculados al lugar de procedencia

Como dice Bourdieu (2004: 117):

“En el baile, por ejemplo, presupone que uno acepta exteriorizarse y que tiene una conciencia satisfecha de la propia imagen que se entrega a los demás. El temor al ridículo y la timidez, por el contrario, están relacionados con una conciencia aguda con el propio ser y del propio cuerpo, con una conciencia fascinada por su corporeidad. Así pues, la renuncia a bailar (o a cualquier otra expresión de movimiento) no es más que una manifestación de esa conciencia aguda de la campesinidad, (o bien podríamos hablar en aquellas expresiones del baile para los varones o de algunas destrezas deportivas para las mujeres⁷⁷), que se expresan así mismo; particularmente en los chistes, cuyo desdichado protagonista es siempre el campesino enfrentado al mundo ciudadano (o el varón a la mujer, o la mujer al varón).”

⁷⁷ Lo señalado entre paréntesis es personal.

Se pudo advertir en las AC, el impacto del lugar de procedencia, en particular quienes luego se trasladaron a la ciudad de Córdoba. En el caso de ser hijo de campesinos, o nacer en pueblos o pequeñas ciudades del interior se advierten diferencias con quienes proceden de la propia ciudad de Córdoba o de grandes ciudades. AHAG así lo expresa en sus palabras.

AHAG: “Los más tímidos, vergonzosos o perfeccionistas (que no arriesgábamos nada si no lo hacían bien) no participábamos del baile, manifestación rítmico-expresiva por excelencia en los pueblos o ciudades pequeñas; y ¡qué ridículos nos sentíamos cuando intentábamos bailar!..., más aún, nos parecía que todos cuchicheaban mientras nos miraban, o peor... ¡cómo nos “cargaban” por no hacerlo bien! Ya bailando, quienes lo hacían bien se mantenían en la periferia de la pista, luciéndose, mientras los que lo hacíamos de manera mediocre o mal rápidamente nos desplazábamos al centro para pasar casi desapercibidos en nuestra torpeza (de lo cual, inevitablemente, la primera en enterarse era nuestra compañera). Cabe reconocer que esta no resultaba ser la única razón para desplazarse al centro de la pista ya que, según los casos, esto podría suponer también un poco más de intimidación confundidos en el tumulto...lo rítmico expresivo del movimiento siempre fue una deuda pendiente y las situaciones forzadas realizándolo en condiciones de exposición pública algo muy incómodo. Tan incómodo como cuando niño me obligaban a bailar el Cuando en la escuela primaria. Pensando en lo anterior, lo único que me consolaba...era el hecho de que a mucho varones les pasaba lo mismo (mal de muchos,...”consuelo de tontos”, dice el refrán).” (Anexo III: A)

Si bien Bourdieu (2004), habla en particular del campesino, su pensamiento, nos ayudará revisar el tema con la siguiente paráfrasis, al sujeto no le queda más remedio que interiorizar la imagen de sí a partir de la que se forman de él los demás, generalmente vinculada al estereotipo. El sujeto percibe su cuerpo como cuerpo marcado por la impronta social, que lleva el sello de las actitudes, las actividades, los usos, las técnicas de su cultura. Cuando la conciencia de la imagen es negativa, o se ubica en un lugar desjerarquizado respecto a otro grupo social, le lleva a una actitud introvertida, incómoda con su cuerpo, se muestra tímido y torpe en situaciones que requieren exponer u ofrecer el propio cuerpo como espectáculo.

Este ejemplo nos permite advertir el impacto subjetivo vinculado al cuerpo dado el cambio de escenario de procedencia. En el siguiente ejemplo vemos aparecer algunas consecuencias de lo mismo que van desde el sedentarismo hasta la inhibición.

BHKS: “Regresé a la ciudad por traslado de mi padre y con el fin de terminar el secundario. Si bien mis abuelos vivían allí, es decir, que los visitaba en algunas ocasiones del año, el hecho de radicarme en la ciudad me provocó un conjunto de sensaciones poco felices: por un lado, miedo, ya que no entendía cómo se podía vivir en un lugar tan grande y desconocido. Como consecuencia de eso, tenía mucho miedo de que me sucedieran no sé qué cosas, pero no podía controlar la situación. Esta situación me llevó a permanecer sin actividades durante mucho tiempo, sufriendo encierros prolongados. Descubrí cerca de la casa de mis abuelos, algunos negocios de revistas y libros usados; y me orienté más hacia eso que a las prácticas, ya que implicaban traslados, demoras, etc. De golpe, era un adolescente sedentario. Algunas otras causas ayudaron a esa situación, mi familia no tenía un buen pasar económico, motivo por el cual, tampoco podía realizar algunas actividades; por otro lado también sucedía que desconocía las ofertas o posibilidades existentes.” (Anexo III: B)

15.3. Los Usos y Técnicas Corporales: la distinción del gusto

Se puede advertir como recurrencia en los docentes, un gusto especial por la actividad física, el disfrute de alcanzar ciertas habilidades y ritmos, contruidos especialmente en su infancia y adolescencia. Perteneciendo esto al capital simbólico y cultural de los sujetos que eligieron ser docentes de EF. Actividad física o prácticas motrices, se constituyen en lenguajes corporales. En tanto lenguaje se constituye en “una técnica del cuerpo y la competencia propiamente lingüística,... una hexis corporal en la que se expresa toda la relación con el mundo social y toda la relación socialmente culta con el mundo...” (Bourdieu: 2008, 74)

Le Breton (2002: 42) recupera ideas de Mauss sobre las técnicas corporales como “acto tradicional eficaz”, clasificando según sexo, edad, rendimiento y formas de transmisión. En particular al referir a la edad distingue técnicas del sueño, del descanso, de la actividad, de los cuidados del cuerpo, de consumo, reproductivas y de cuidados, que en este trabajo cobran singular importancia en tanto códigos/gestos que identifican a cada género y que permiten a su vez reconocer las técnicas motrices

codificadas y de mayor nivel de rendimiento por su eficacia y habilidad. Se considerará el gusto por la actividad física vinculadas a las variables: sexo, generación, lugar de procedencia, capital cultural familiar y escolar y capital simbólico. Por otra parte, analizado desde su relación al lenguaje, a las técnicas y usos corporales y a las vestimentas posturas y gestos.

15.3.1. Lenguaje

Se recogen a continuación enunciados a cerca de qué es el cuerpo y las palabras que lo nombran en el uso cotidiano. Pensar al cuerpo no parece oponerse a otros elementos constitutivos del sujeto, e implica detectar sus desencuentros y sus particularidades. Esto es, pensarlo desde un lugar, ya no dialéctico, sino desde la complejidad en sus múltiples dimensiones y significados. La existencia del hombre es corporal y *“el cuerpo es una construcción simbólica...”* (Le Breton, 1995: 13). *“La fuerza simbólica es una forma de poder que se ejerce sobre los cuerpos y como por arte de magia, al margen de cualquier coacción física; pero esta magia solo opera apoyándose en unas disposiciones registradas..., en lo más profundo de los cuerpos”* (Bourdieu, 2000: 54). El desafío está en develar las fuerzas simbólicas hegemónicas que marcan el propio cuerpo. Por ejemplo, la moda como esa forma de unificar los cuerpos para el otro y estandarizar los modos de sensibilidad y conciencia de lo corporal.

Algunos ejemplos en los fragmentos de las AC de las tres generaciones a continuación transcritos, dejan percibir lo mencionado ut supra.

AHVF: *“Nuestro cuerpo es el que nos presenta ante el mundo. El que cuenta de una manera u otra nuestra vida, tanto en la parte biológica como física. El nos pone frente al mundo y a través de nuestra forma de presentarnos tejemos nuestra historia personal... Esta identificación con mi propio cuerpo acompañado por sentimientos y emociones, que se van desprendiendo de toda mi memoria corporal y mental”* (Anexo III: A)

BHMD: *“No reconozco en mí nada que no sea cuerpo. ¿Qué dimensión no es corporal? ... ¿O no somos acaso sólo cuerpo y aquello que habitualmente decimos que no lo es, no es otra cosa que una propiedad emergente de funciones específicas de sub – poblaciones*

celulares - puntualmente neuronales, tan corporales como sus efectos - cuyas funciones permitieron, por necesidad evolutiva, generar esa ilusión engañosa que acreditamos llamar yo?” (Anexo III: B)

CHPG: *“El cuerpo de cada uno; es eminentemente una expresión de la vida que llevamos...
Mi cuerpo es la imagen y el espejo de la vida que he vivido, cicatrices externas que marcan experiencias de vida, conclusiones y aprendizajes de una adolescencia en donde cuesta manejar la libertad y los límites.
Un espejo de mi realidad actual, mis niveles de stress ante las exigencias de la vida actual y la canalización por medio del movimiento, buscando la constante apertura y estiramiento ante la opresión de la gravedad y las durezas, contracturas musculares a nivel de cuello, espalda.
El descanso, la relajación y la meditación ante un mundo que no siempre nos vende aspectos positivos para la vida, reflejado en un rostro, compuesto por las emociones y facies y aspectos...” (Anexo III: C)*

En ese sentido aparece en los relatos de los sujetos, el cuerpo referido como sustrato físico y biológico, y por otra parte describen sensaciones, deseo, placer, dolor, conciencia, expresión, emociones, espejo e imagen. No es casual la naturalización de la relación análoga entre *cuerpo* y *físico*, que quizá arrastra la propia historia de la EF. También la analogía entre organismo, máquina y exigencia, no obstante se advierte que el universo que hoy lo nombra es ecléctico.

Continuando con el uso del lenguaje y otros modos de referirse al cuerpo, abunda la referencia a las “sensaciones” producto de una autopercepción que crea una “realidad” para ese sujeto. Dicha percepción no es la realidad, sino la manera de sentirla. Esta va conformando una estética, un gusto en particular acorde a las condiciones sociales y culturales de existencia. Aquí se impone la siguiente idea, a saber: la referencia a la sensación abre la vía de la singularidad de cada sujeto más allá de las hegemonías simbólicas existentes respecto de éstas. Podría pensarse como práctica emancipatoria potenciar y fomentar la autopercepción en el aprendizaje corporal como vía opuesta a la sugestión homogenizante de las sensaciones.

Le Breton (2007: 22) nos dice *“la percepción no es huella de un objeto en un órgano sensorial pasivo, sino una actividad de conocimiento diluida en la evidencia o fruto de una reflexión.”* En definitiva lo que percibimos no es lo real sino el mundo de los significados. Continúa diciendo que la percepción *“es una toma de posesión simbólica del mundo..., el mundo sensible es una traducción en términos sociales,*

culturales y personales de una realidad inasible de otro modo que no sea por (...) una percepción sensorial (...) inscripto en una trama social.” (Ibídem: 24) Lo sensorial habla del cuerpo de la siguiente manera:

AMML: “Tenía cuatro años cuando mi madre me llevó al cine. Vimos una película de Lola Flores. Creo que allí comenzó mi historia. Quedé tremendamente impactada por esa mujer llena de energía, que emanaba pasión por todos sus poros. ¡Esas manos! ¡Esos brazos! ¡Esos pies que marcaban ritmos mágicos con su taconeo! ¡Esa pollera llena de color y vida! ¡Esa cabellera exageradamente imponente! ¡Ese rostro! Ese rostro, expresaba “un sentir”. Cuando llegué a casa, me paré ante a un gran espejo que teníamos en un hall, frente a los dormitorios y moví mis manos, mis pies y mi vestidito de plumetí. Cuando llegué a casa, encontré reflejado en el espejo un cuerpo desconocido, que al moverse se volvía hermoso. Cuando llegué a casa, decidí ser como ella, como Lola Flores. Cuando llegué a casa, decidí ser como ella, feliz. Cuando llegué a casa, decidí.....” bailar”. Ya estaba todo resuelto: ahora sólo tenía que esperar que me creciera el cabello.” (Anexo III: A)

Se ve como una expresión de la cultura, en este caso la danza, puede generar sensaciones como espejos donde mirarse o como ideales a alcanzar y que comienzan por una sensación que coge todo el ser del sujeto.

BHMD: “...las primeras experiencias de placer que llegaron y quedaron registradas hasta hoy inhieren al juego con objetos de gran tangibilidad: el contacto con la arena y la plastilina es uno de los primeros recuerdos que el cuerpo y el movimiento me proveyeron. Seguro hubo muchas antes: la lactancia a la cual me negué, el vaivén de la cuna, el susurro de mi madre, los equilibrios sobre las manazas de mi padre, las caricias de mi hermana, y hasta quizás la satisfacción del cese del llanto o del hambre o la micción, quien sabe, pero no los puedo recordar, ni siquiera modificados. Lo que sí recuerdo ahora es lo que tenía que ver con rolidos, juegos con arena y materiales deformables. Creo que estoy hablando de jardín de infantes, más o menos. La sensibilidad háptica⁷⁸ fue, desde entonces creo, la fuente de placer más exquisita de la que haya bebido, junto con el intentar entender y hacerlo. ..., la propiocepción es el más extraordinario de los sistemas sensoriales, sobre todo por la raíz de la palabra: nada más propio que lo que está dentro de los límites de tu propia piel.

⁷⁸ Háptica, conjunto de sensaciones no visuales y no auditivas que experimenta un individuo. La sensación del tacto es de las primeras que desarrollamos en el feto y su posterior evolución a medida que nos hacemos adultos depende mucho de otros sentidos tales como la visión.

..., empecé una tarea única para mí hasta entonces: la de investigar posibilidades corporales hipopresivas⁷⁹ a los efectos de no renunciar a moverme. Por vez primera también investigaba con mi cuerpo, pero para ayudarme a mí mismo.” (Anexo III: B)

Insisten las sensaciones de placer y displacer que van dejando sus marcas en el cuerpo al modo de los blasones de los escudos de armas. Los cuerpos aparecen contruidos sobre las experiencias de satisfacción o insatisfacción como este sujeto lo manifiesta con claridad meridiana. Ahora bien nada sabría el sujeto de lo que es placentero o displacentero si no tuviera a su alcance el verbo.

BHAE: “Mis primeros lentos de adolescente ponían mi cuerpo deseoso, en una proximidad con el otro femenino, el placer del contacto bajo el halo romántico de James Tylor⁸⁰ se continuaba en las “mateadas”⁸¹ de nuestras casas. Momento en que cerrar los ojos hacia más intensa la sensación.

Por entonces el atletismo y la percepción de no tener límites en la velocidad de mis zancadas, cortas pero de gran frecuencia, convivió con el cigarrillo antes y/o después de cada torneo, local o provincial.

Los “pasitos” del momento, una coreografía sacada de la TV o de algún canchero adulto que compartía la “pista”⁸² se desplegaba con gracia, seducción y moda. Exhibición de ritmo y destreza en las noches de boliche. Bailar a más no poder. Bailar para seducir al otro. Aunque la conducta narcisista de entonces hacía que el primer seducido fuera yo mismo.

Una música que vibraba en mi interior con una fuerza contenida que explotaba en cada movimiento.

La omnipotencia de mis años adolescentes me llevaba a poner a prueba mis capacidades: nadar en la noche fría de un invierno cuando pescábamos en el Gualaguay⁸³, nadar de la orilla a la isla en el ancho Uruguay en época de camping.” (Anexo III: B)

79 Las Técnicas Hipopresivas creada por el Dr. Marcel Caufriez que tienen como base la teoría neuromiostática abdominal y visceral y cuyos objetivos son reducir el perímetro de la cintura, aumentar el tono muscular de la faja abdominal y del suelo pélvico, mejorar la postura, gestionar correctamente las presiones intraabdominales y lograr una nueva y buena reprogramación del esquema corporal.

80 Cantautor americano, de música country y melódica que supo generar clima propicio en los encuentros varón-mujer.

81 Puede llamarse también “asalto” o “americana”, para que se entienda por lectores de diversas generaciones.

82 Espacio reducido generalmente colocado bajo fuertes luces en el que se exhibe lo producido con el propósito de encantar al opuesto sexo para recibir de este complicidad alguna.

83 Río algo ancho y torrentoso, con meandros y pozos traicioneros que atraviesa la provincia de Entre Ríos de norte a sur.

Las experiencias corporales no son ajenas a las relaciones con el otro sexo, sobre todo en la adolescencia, donde las sensaciones se asocian en la memoria a circunstancias y experiencias propias de una generación, el baile lento, la música de una época, los diferentes modos de seducción, entre otras.

BMMF: "Cada verano ocurría que al finalizar la escuela íbamos a pasar Navidad a Balnearia... Yo era tan feliz, me sentía tan tranquila. Hoy todavía percibo los verdes brillantes de las hojas de parra, y los aromas de jazmines o de paraísos, la tierra regada que erizaba la piel. ..., el agua nos sostiene con la liviandad de una pluma, y te acuna con segura y serena intensidad. Las duchas de agua dulce, consuelan la salida del agua con la sal pegada al cuerpo que de quedar así se endurece y resquebraja la piel. El olor penetrante del barro salitroso se huele desde la entrada al pueblo. Siempre me gustó ese olor que sin duda se asocia a todo el disfrute que me provocaba estar allí." (Anexo III: B)

El lenguaje de las sensaciones a nivel de la piel y los olores, va formando parte de la historia del sujeto al punto que se hace inseparable en su memoria y lo nombra. Recordar es en parte revivir lo vivido en la experiencia de nuestro cuerpo.

Ha sido recurrente narrar sobre el tema del agua y sus sensaciones. Ya se había hablado al respecto, solo agregar que *"sentir el mundo es otra manera de pensarlo, de transformarlo de sensible a inteligible"* (Le Breton, 2007:24).

Aquí por ejemplo encontramos la referencia al agua vista desde la salud:

CHPG: "...en las Termas de Federación, que enormemente disfrute con mi Señora...No solo quería bañarme sino también nadar. Las verrugas se me fueron, y nadar en mar abierto, en la costa Argentina, pasando por la costa bonaerense, pasando por las aguas templadas del Golfo de San Matías, aunque el viento constante barría mi calor convectivo. El mar abierto de Rawson, para seguir con la teoría del nado en agua fría ante los efectos de las cefaleas." (Anexo III: C)

En el siguiente fragmento se manifiesta la relación con el agua y las sensaciones que ésta genera vinculadas al movimiento, al tiempo, al silencio y a la levedad. Un medio que permite reconocer al cuerpo en su unidad. Se hace necesario reconocer que las sensaciones corporales que se narran son aprendizajes, y como tales forman

parte de su capital cultural y corporal. O como lo señala Chokler (1994), este modo perceptivo y sensible forma parte de su *matriz de aprendizaje*.

BMMF: “El sumergirme atenta a mis sensaciones y movimientos renueva el hacer de siempre. Con el agua retorna esa sensación de placer y aparecen otras nuevas. El sumergirme con ojos abiertos..., la onda en todo el cuerpo, como movimiento para desplazarme, las manos y brazos en movimiento abierto acompañan el empuje, y la articulación de los tobillos y rodillas patentizan su presencia. El agua da la maravillosa posibilidad de un movimiento en onda, que se da continuo, siempre igual, uno tras otro, con delicadeza, sin cortes, todo es continuo.

El agua sostiene y contiene la totalidad de mí. Los movimientos allí abajo se redondean, todo es envolvente, pienso que difícilmente algo puede verso cortante o brusco. El tiempo en que los movimientos se suceden parece otro. Meterse en el agua, desplazarla hacia un lado y hacia otro para poder entrar allí donde ella, el agua, está es un juego maravilloso...

El silencio y el tiempo están juntos...un silencio que ralentiza el tiempo en que los movimientos se suceden, un silencio que da tiempo a percibir la completitud, un silencio pegado de agua en el cuerpo...

Liviandad y levedad son dos palabras que mueven estas experiencias únicas en el agua, difíciles de reeditar fuera de ella. La sensación de “posibilidad”, la levedad cargada de detalles gráciles, armónicos, permite volar-flotar, suspenderse en el agua, una atmósfera frescamente transparente me sostiene. El tiempo me acerca la sensación de lejanía, nada o poco hay dentro del agua.” (Anexo III: B)

A su vez se encuentran relatos que refieren al agua como un lugar donde el sujeto se encuentra, sentirse “dueño de su cuerpo”, pensarlo como un medio natural a su condición. CMMM lo manifiesta diciendo:

CMMM: “Trabajaba en el agua. Yo le preguntaba sobre la técnica, la forma de respirar, le preguntaba que hacía él debajo del agua para no aburrirse, recuerdo que él estudiaba (era estudiante de kinesiología) entonces debajo del agua, recordaba y organizaba su día; yo recuerdo que cantaba y ensayaba diálogos, formas de resolver un problema y en ese momento me sentía absolutamente dueña de mi cuerpo, de mi ritmo, podía escuchar mi corazón y sentir cada uno de mis músculos al contraerse y relajarse para lograr un estilo. Disfrutaba del cansancio de mi cuerpo al salir del agua, un cansancio profundo pero genuino, mi cuerpo agradecido por tanta dedicación, por no ser sólo una herramienta de desplazamiento, o un medio para...ese era un momento de conexión total con mi cuerpo y por aquellos tiempos casi el único que recuerdo... Nunca nadar fue un medio para, porque nunca acepté que me federaran a pesar de la insistencia de mis profesores, nadaba para mí, sólo para disfrutar y sentirme bien...

Creo hoy que el agua es para mí una especie de primer amor.” (Anexo III: C)

15.3.2. Técnicas motrices codificadas y de rendimiento

En los relatos se pueden distinguir diversas prácticas motrices vinculadas a las variables: sexo, generación, lugar de procedencia, capital cultural familiar y escolar y capital simbólico. Cabe destacar que no se solicitó que hablasen del tema, sin embargo todas las autobiografías abordan las prácticas motrices de la infancia y adolescencia, técnicas del cuerpo que posibilitan habilidad y eficacia por un lado, placer y comunicación por el otro.

El valioso capital cultural fruto de experiencias corporales y motrices con el que los sujetos de esta investigación han llegado a estudiar el profesorado de EF, paradójicamente a lo que podría creerse, se ha formado en ámbitos externos al sistema educativo, esto es, la familia, el barrio, el club, los amigos, la calle, la montaña, y sólo en menor medida y a veces desacreditando la EF escolar. Si hablamos de hábitos de género (sexo) podríamos citar en las mujeres predominio de la danza y en los varones juegos en la calle y deportes. Común a ambos géneros, son las experiencias en el agua y el predominio de la experiencia “con el otro”, el compañero, o con quien se comparte el juego, otro que da sentido.

Estas técnicas corporales son un medio importante para la socialización de los sujetos en la cultura: de hecho, el cuerpo es el medio por el que un individuo llega a conocer una cultura y a vivir en ella. El modo en que los hombres y las mujeres llegan a usar sus cuerpos es diferente, puesto que las técnicas corporales tienen género. Hombres y mujeres aprenden a caminar, a hablar, a correr, a luchar de forma diferente como consecuencia de la socialización.

En la generación A y B aparecen narradas más experiencias de juego, menos formalizadas en espacios diversos (la calle, el barrio, las vías, el río, el campito) que en la generación C con una marcada explicitación deportiva en espacios formales como clubes. Además, aquellas experiencias menos formalizadas en la calle, en la montaña, en el río están asociadas a travesuras.

A continuación aparece una síntesis de Técnicas del cuerpo en la infancia y adolescencia, por generación y sexo:

GENERACIÓN	MUJERES	HOMBRES
A	Danza clásicas. Danzas españolas: jotas, muñeiras, flamenco. Danzas modernas. Andar en bicicleta. Jugar a la pelota con hermanos. Jugar a los autitos con los hermanos. Bailar en fiesta, salida con los hermanos. Baile. Gimnasia. Montar a caballo. La vida al aire libre. Jugar. Improvisación, el canto y la música. Deportes. Natación.	Juegos en los ríos. Trepada a altos árboles. Saltos. Carreras de velocidad. Juegos con situación de riesgo. Juegos circenses: trapecio, con animales, acrobacias. Juegos populares. Bailes en actos escolares. Andar en bicicleta. Destrezas en el manejo de herramientas como el hacha. Juegos y destrezas en las hamacas y pértigas. Fútbol en la calle (con los árboles de arco). Remontar barrilete. Juegos de las “escondidas”. Trepadas a los árboles. Excursiones al ferrocarril. Competencias de bolitas, de trompo, de figuritas. Juegos “policía y ladrón”. Equilibrio caminábamos por las paredes de “15”. Juegos con animales. Travesuras, “el ring raje”, el “robar frutas” de la casa e los vecinos, las salidas a “hondear pajaritos”, o correr tras el tranvía y colgarnos del mismo, o las “guerras” contra los chicos de la otra manzana, con arcos y flechas fabricados por nosotros. Juegos de carnaval, batallas de agua. Fogatas de San Juan. Fútbol. Destrezas. Natación. Gimnasia deportiva. Voleibol. Básquetbol. Hándbol Paddle. Frontón. Tenis. Atletismo: salto en largo, en lanzamiento de la jabalina y en los 600m llanos. Pelota paleta.

B	Danza clásicas. Danzas. Danzas folklóricas. Acrobacia. Gimnasia. Juegos en la plaza. Juegos en la calle. Juegos en el agua. Juegos a la casita y muñeca. Juegos nocturnos de escondidas. Juegos de escondidas con bicicleta por la noche en el Pueblo. Andar en bicicleta. Lectura. Nadar y bucear en piscinas y en la laguna de Mar Chiquita (agua salada) Saltar la soga o cuerda. Atletismo (escolar) Pelota al cesto (escolar)	Equilibrio en las manos del padre. Explorar la naturaleza, los ríos y Juegos en la arena. Juegos en el agua. Jugar a la pelota en el campito. Juegos de escondidas con bicicleta por la noche en el Pueblo Juegos nocturnos. Juegos de escondidas. Juegos en la calle. Juegos en la plaza. Juego de presos y policías. Juegos de bolitas (canicas). Juegos de figuritas. Andar en bicicleta. Carreras de karting de rulemanes. Tregar árboles. Salto del techo del ropero al colchón de lana de la cama. Prácticas marciales. Carreras de cross country. Carreras de huidas. Caminar por los techos. Ascenso en montañas. Bailes lento (en los boliches). Nadar. Deportes. Atletismo. Gimnasia artística. Softbol (en la escuela). Rugby. Fútbol.
C	Nadar. Correr. Tregar. Andar en bicicleta. Andar en patines y en patineta. Correr. Bailar. Jugar con las pelotas. Jugar a disfrazarse. Hacer la vertical y la medialuna.	Basquetbol. Natación. Vida en la Naturaleza. Fútbol. Ping pon. Canciones y juegos. Juegos en el agua. Nadar en el río y en aguas abiertas. Ascenso a los cerros. Armar chozas y diversas construcciones para

	Saltar la piola. Andar en bicicleta. Coreografías (escolares) Gimnasia en colchonetas. (escolar) Hockey. Vóleibol. Pelota al cesto (escolar). Coreografía de gimnasia (escolar). Gimnasia aeróbica y localizada. Recreación y juegos en la colonia de vacaciones.	jugar. Andar en bicicleta. Mountain bike. Kayak. Gimnasia. Fútbol. Rugby. Pruebas físicas (test) Musculación.

Cada práctica corporal va forjando un modo particular de vivir y construir “su” cuerpo, no se puede aprender sobre el propio cuerpo del mismo modo que se aprenden los deportes. Por otra parte y desde otra lectura crítica social, suenan las palabras de Bourdieu (1988) cuando analiza la preocupación por la cultura corporal en términos de prácticas deportivas e higiénicas, valoradas especialmente por las clases medias en su sentido de apariencia. En consecuencia, preocupados por su cuerpo para el otro, se entregan (especialmente las mujeres) a la práctica intensiva de la gimnasia y al deporte ascético.

15.3.3. Vestimenta, posturas y gestos

Vestimenta, posturas y gestos son formas culturales en tanto técnicas del cuerpo, que distinguen edad; sexo; procedencia; condición social; generación. Éstas generan una disposición estética que distingue lo urbano de lo rural; el interior de la capital; una generación de otra.

Estos temas, han sido recurrentemente narrados por varios varones explicitando su preocupación estética por la imagen, la figura y la vestimenta. Esto da cuenta de una posición ocupada en el espacio social. Parafraseando algunas ideas de Bourdieu (2006), la experiencia del cuerpo alienado se vincula con la incomodidad; y la experiencia opuesta con la comodidad. La probabilidad de sufrir el cuerpo en el malestar, la incomodidad, la timidez es tanto más fuerte cuanto mayor es la

desproporción entre el cuerpo ideal y el cuerpo real, entre el cuerpo soñado y el looking-glass self⁸⁴. La *timidez* se deja encerrar en el destino propuesto por la percepción y la enunciación colectiva, se ejemplifica esto con los apodos entre otras cosas, en la medida en que el cuerpo queda sometido a la representación de los otros. Por el contrario, *la soltura*, esa especie de indiferencia a la mirada de los otros, neutralizadora de sus poderes, impone su propia percepción y seguridad corporal, y le dan a su cuerpo prestancia y encanto, permitiéndole seguridad. Timidez y/o seguridad se construyen en el vínculo con el otro. Esto iría en contra de la idea generalizada que el propio sujeto es el único responsable de su timidez o su soltura frente a los otros.

Por tal motivo, revisar gestos, miradas, vestimentas, posturas, el sentido estético como distinción social, no solo es visible desde de las técnicas corporales, sino en su relación con esta representación subjetiva que también es social. Se lo puede observar en algunos pasajes de las AC de AHAG y en BHAÉ.

AHAG: *"... La cultura rural entraba a la escuela... La mayoría de los chicos venían a la escuela vestidos con atuendos campestres, donde lo más clásico era la bombacha criolla (o de gaucho), las alpargatas (en algunos), la bufanda o el pañuelo al cuello, la gorra con visera o la gorra vasca y la campera. Toda una pintura de hijos de inmigrantes que desde lo corporal y por la indumentaria, reflejaban mezcla de cultura e historias personales. Con respecto a mi atuendo personal, recuerdo los pantalones cortos y los jardineros (largos) y las gorras de visera; con estos atuendos, por la imagen deparaba, creo que estaba más cerca del perfil urbano que del rural.*

Desde lo corporal, siempre se me ubicaba como el más alto del grado, al final de la fila, donde se notaba si me reía, si hablaba (cosa que hacía muy a menudo), etc...

Mis amigos, en general, pasaron a ser progresivamente otros, no menos de 4 o 5 años mayores que yo; y eso se nota mucho entre los 18 y los 22. Mis experiencias corporales y de movimiento terminaron por confirmarme que no sería el exitoso atleta, gimnasta o deportista que, en general, había soñado...Fue la época de intentar lucir un cuerpo sin⁸⁵grasa, con músculos marcados (aunque no en exceso), de intentar la admiración de otros con el dominio de ciertas destrezas estáticas (como la vertical de manos, el puente, algunas posturas yoga difíciles en base a flexibilidad, etc.). A ello se aparejaba un intento de "buen gusto" en la indumentaria, con ropa "de vestir" y "ropa sport", con varios pares de zapatos, trajes, etc., pues en las ciudades chicas era muy evidente si se usaba con frecuencia la misma ropa y el entorno social obligaba al cambio (por lo menos de un fin

84 El auto concepto de uno mismo desde sus propios lentes, aunque el mismo surge de las relaciones interpersonales y de las percepciones que los demás tienen de uno.

85 Lo subrayado me pertenece.

de semana a otro), pues en esos tiempos no resultaba común prestarse la ropa. Lo corporal se constituía así en importante a partir de una imagen externa basada en la moda; en ese sentido vale recordar lo que “sentí corporal y afectivamente” cuando me puse por primera vez una campera impermeable de color rojo con tiras blancas en los brazos y, luego, un pullover bremer igualmente rojo o una chomba roja. No sé si habré sido el primero en usar ese color, asignado hasta el momento a las mujeres, pero debo haber sido uno de los primeros. Era imposible pasar desapercibido, era un cuerpo al que se dirigían todas las miradas (o así lo percibía yo). En este sentido, yo había vivido dos realidades: una en las sierras de Córdoba, donde todo eso se usaba y era una novedad aceptada socialmente (especialmente por los jóvenes) en el marco del turismo; otra en mi ciudad natal y de residencia, donde eso mismo llamaba mucho la atención en un entorno rural y comercial, conservador y de estirpe agrícola-ganadera.

..., tener un “buen cuerpo” y “vestirse bien” para exaltar la supuesta natural elegancia (o lo que a uno le correspondiera, según lo que Dios le hubiera dado). Esto, de algún modo, Implicaba “algo de prestigio social”; así, en el Club Español o en el Club Social esto podía llegar a caracterizar o no a una persona y..., ¿quién no hubiera querido que lo “miraran a uno con buenos ojos”? Hacia mi interés por el vestir, aportaron mis padres (que siempre cultivaron este aspecto en un marco de prolijidad y sobriedad), mis amigos mayores (que siempre se preciaban de saber sobre la cuestión y sobre los gustos del sexo opuesto) y las casas de ropa de moda más prestigiosas, a las que acudíamos los jóvenes luego de obtener nuestros primeros empleos (ya que vestirse allí suponía cierto status).

Pasada la época de las reuniones sociales y bailables centradas en los colegios, los intereses se centraron predominantemente en los “bailes populares-familiares” y en los “matiné danzantes”, todo lo cual resultaba habitual en los pueblos y ciudades pequeñas. A los grandes bailes (con orquestas en vivo) asistían las familias en pleno, con sus hijas; a los matinee (en horario vespertino, con música de selección discográfica) asistían madres con sus hijas o grupos de señoritas. Los varones, en general concurríamos en grupos y podíamos elegir un lugar para sentarnos y compartir bebidas gaseosas o alcohólicas, pero –en la mayoría de los casos– andábamos de un lado para otro del salón, procurando “sacar a bailar” a una joven de nuestro interés. Esto normalmente se concretaba con una seña con la cabeza, de interrogación, a la señorita elegida (frecuentemente decíamos que “cabecéábamos a fulana o sultana), la cual asentía o no (también con un movimiento de cabeza), luego de lo cual el varón se llegaba de la mesa y ambos se dirigían a la pista de baile. Pero en todos los casos había riesgos de equivocación, rechazo o alguna picardía; por ello cada señorita se cercioraba muy bien de que se la invitara a ella y no a otra ubicada detrás, y los varones de que el asentimiento fuera seguro, pues si no se sufría el rechazo después de acudir a la mesa y en presencia de todos quienes estaban atentos a quien bailaba con quien.

Ya bailando, quienes lo hacían bien se mantenían en la periferia de la pista, luciéndose, mientras los que lo hacíamos de manera mediocre o mal rápidamente nos desplazábamos al centro para pasar casi desapercibidos en nuestra torpeza (de lo cual, inevitablemente, la primera en enterarse era nuestra compañera). Cabe reconocer que esta no resultaba ser la única razón para desplazarse al centro de la pista ya que, según los casos, esto podría suponer también un poco más de intimidad confundidos en el tumulto.

Posteriormente, para quienes nos veíamos corporalmente torpes o incoordinados, la época del night-club resolvió en gran medida la cuestión; allí las inseguridades y las inhibiciones pasaban a segundo plano, total..., en la penumbra los cuerpos desgarbados o poco elegantes no interesaban, tanto “bailando sueltos” como “juntos y en una baldosa”. (Anexo III: A)

*BHAE: También quiso el folclore hacerme bailar, pero la inhibición más la percepción de no poder lograr lo que los otros hacían con ritmo, destreza y soltura, hizo que lo abandonara. A pesar del mandato de mamá profesora de danzas. Quizá por quieto y aburrido, o por no ser un espacio de libertad suficiente para satisfacer mi necesidad de movimientos no tuvo el atractivo suficiente para continuarlo. Tal como sucedía con las tareas escolares: intentaba sujetar por un momento mis salidas a jugar...
..., paradójicamente, tal condición, la de sentirme seguro de mis posibilidades motrices, se convirtió en un condicionante como adulto en la práctica ante público durante mi formación en el profesorado. Cuando me percibía con pocas posibilidades de lograr alguna destreza la practicaba en la intimidad, me costaba verme cómo imposibilitado. Consecuentemente prefería quedarme con las ganas de jugar ante que mostrarme incapaz, o poco capaz. Con el tiempo ello hizo que cada vez menos aceptara los desafíos de una nueva experiencia motriz.” (Anexo III: B)*

Como fuera analizado anteriormente sobre los habitus vinculados al lugar de procedencia, se lo podría conjugar con lo propio de la vestimenta y los gestos asociados al baile, a la cultura del campo del pueblo y la ciudad, y quien busca distinguirse. Como así también la inhibición, y/o timidez frente al baile como así también a exponerse. Estas construcciones de una cultura del interior y de los pueblos han quedado más visibles en los varones.

15.4. Desviación del habitus

El habitus tiende a ser constante y resistirse al cambio. Pero, a pesar de ser perdurable no es eterno. Aparece disfrazado de destino, pero no lo es por ser un sistema abierto de disposiciones sujeto a experiencias como el autoanálisis y la reflexión, que permiten alterar nuestra percepción de la situación y por lo tanto nuestra reacción a ella. Se lo construye socialmente y, si lo construimos, es posible que construyamos también algo diferente; por lo tanto lo cultural es contingente y modificable.

Esta posibilidad de irrumpir, cambiar, modificar un habitus, aparecen en los relatos. Algunos ejemplos se advierten en las rupturas o discontinuidades con la tradición familiar, con la propia imagen, con las características de época hasta con las condiciones de clase- género a la que se pertenece. Esto requiere procesos reflexivos y de análisis. Algunas narrativas dan cuenta de cambio, o al menos de no responder a los mandatos esperables.

Así para AMGS estudiar EF se convirtió en todo un modo de romper con el habitus familiar y social en el que había nacido. Véase: cuando el cura le dice que no debía estudiar EF o cuando le decían “varonera”, no obstante a ello estudió EF.

AMGS: “La mayoría de los juegos que hacía los jugaba con mis hermanos, las carreras de autitos, construíamos nuestra propia pista, a las figuritas y con las muñecas jugábamos un rato al papá y a la mamá después le sacábamos la cabeza y jugamos a la pelota. El apodo que me pusieron mis hermanos en esa época es de “marimacho”, casi muchacho; también me decían la “varonera”, porque jugaba con los varones y usaba pantalones todo el día. También en la escuela primaria me llamaron la atención porque iba con pantalones y le dijeron a mi mamá que tenía que ir de pollera, a partir de ese día comencé a usar pollera todos los días antes solo era para ir a misa los domingos o alguna fiesta.

Mis juegos eran de gran energía me gustaba todo aquello que implicara riesgo, en los veranos iba a un club pequeño de barrio Ciudadela Norte, allí un profesor me invito a nadar para el equipo, entrenar para competir; acepte, fue una experiencia muy importante en mi vida...

En invierno para continuar con la actividad física hacíamos básquet, pese a que era muy bajita tenía gran destreza, me destacaba como base y tenía dominio y movilidad de la pelota. Me gustaba ir al club ese era mi mundo, si bien iban mis hermanos yo era la que hacía actividad física y la que representaba al club, pronto todos me conocían y yo era sumamente popular. A mi madre esto no le gustaba nada, no quería que fuera “una chica de club”; entonces muchas veces iba al club sin que ella lo supiera. Llegar al club era introducirme al mundo del juego, del deporte, de los amigos.

Un día mi madre me fue a buscar a la casa de la compañera de escuela que yo había mencionado antes de salir y no estaba, obvio estaba en el club. Cuando vi entrar a mi madre al gimnasio donde jugábamos básquet, supe que se terminaba, tenía 13 años y me borraron del club en castigo a la mentira.

El Cura Párroco de la iglesia a la que yo iba me llamó a su oficina para decirme que no estudiara EF que buscara otra carrera más ligada a la docencia, que además el cuerpo finalmente se deteriora que buscara una carrera con más trascendencia.

Nada podía romper mi felicidad al entrar al INEF... En tercer año me caso y me voy a vivir a Córdoba continuo allí con el profesorado... (IPEF)” (Anexo III: A)

Por su parte AHAG muestra, en el sentido referido, como a veces el sujeto puede encontrar formas para irrumpir cierta tradición y disposición al lugar de procedencia y generar un cambio, del campo a la ciudad movilizado por el deseo creado por la interacción con “otros”. Se conjugan así el deseo de sus padres de un cambio y el ideal profesional localizado en un docente de EF.

AHAG: “Mi padre era propietario de campo con explotación agrícola-ganadera. Sabía cabalgar, pialar, utilizar herramientas y manejar el sulky en las rutinas diarias; se desempeñaba con “destreza” en las tareas rurales; aparte de lo cual dominaba técnicas de albañilería y carnicería. Frente a esto, lo que primero se me ocurre pensar en la incoherencia de haber vivido hasta los 12 años en un pueblo muy pequeño⁸⁶, en un entorno rural, ser hijo de propietarios de campo y no saber “andar a caballo”. Quizás aquí aparezcan, entremezclados, la sobreprotección y temores ante posibles accidentes en las tareas o juegos propios del medio rural –propios de mi madre, mujer de ciudad– con la idea de preparar a los hijos para un futuro distinto y superador (idea compartida por papá y mamá), un futuro de menos sacrificio que el de los pequeños y medianos agricultores o criadores de ganado de las décadas de 1940 a 1960 en el sur de las provincias de Córdoba y Santa Fe.... Fue, sin dudas, una época en la que desde la familia se me impulsó más a salir del campo más que a quedarme. Mis experiencias motrices no estaban ligadas al campo y fueron más cercanas a la vida de pueblo o ciudad...”

...mantenía el trabajo en la firma agrícola-ganadera y ayudaba a mi padre en la administración y ventas de una carnicería. Pero lo que más me atraía por entonces era la docencia. Estando en la escuela pude advertir una vez más lo que anteriormente, como alumno, había notado: no existía la materia EF y múltiples ocasiones las invitaciones a torneos interescolares secundarios eran rechazadas por la Dirección, perdiendo los alumnos oportunidades de participar. Me ofrecí como docente voluntario para “preparar y acompañar” a los alumnos a ese tipo de eventos. ¡Vaya audacia la mía!..., sin suficientes conocimientos pedagógico-didácticos, sobre síntomas de fatiga y contralor del esfuerzo físico, y conociendo parcialmente los deportes, el atletismo y la gimnasia (solo por haberme acercado con enormes falencias a algunas prácticas)...

...¿Por qué estudié Profesorado en EF? Pienso que por el ejemplo de ese comprometido profesor del Colegio Nacional, que reforzó cierta admiración que experimentaba –desde pequeño– hacia las personas hábiles desde el punto de vista corporal, primero en las tareas rurales, luego en los pocos deportes que conocía (Fútbol y Pelota a Paleta), posteriormente en expresiones gimnásticas en el marco de las clases y en las galas anuales del secundario, y, más adelante, descubriendo un mundo nuevo con mis prácticas y con la pretendida intención de “jugar el rol” de Profesor de EF en una escuela en que no existía ese cargo. En este último caso descubrí, en parte, aspectos del comportamiento humano que se manifestaban por lo corporal pero van mucho más allá de ello.” (Anexo III: A)

86 Villa Rossi, Depto. Roque Sáenz Peña, Pcia. de Córdoba.

15.5. Experiencia de sí - Marcas e incidentes críticos

Se recupera aquí el concepto foucaultiano de experiencia de sí como el resultado de un complejo proceso histórico (genealógico) de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad. La experiencia de sí, no como una experiencia general, sino como una práctica singular en su contingencia histórica y cultural.

A pesar de la singularidad se advierten recurrencias y contingencias en las experiencias de sí, vinculado a lo sensorial, a las técnicas del cuerpo, a los habitus, a las travesuras, a modos de transgresiones; a los vínculos y al otro. Podría pensarse que estas experiencias de sí, que dejan su impronta subjetiva, remiten a espacios de libertad o bien se relacionan con incidentes críticos en la vida de los sujetos, marcando un desafío o cambio en el modo de vivir el propio cuerpo.

Con incidentes críticos referimos aquellos eventos expresados en los relatos autobiográficos que dejan marcas, huellas, cicatrices y denuncian el dolor que se guarda en el cuerpo. Muchas de ellas se vinculan a la salud en sus múltiples sentidos orgánico; emocional y social. Quienes participaron del trabajo aludieron a este tema para hablar de su cuerpo. Algunos desde historias tiernas y otros desde haber vivido humillaciones y dolor. Esto también se va inscribiendo y marcando en el sujeto, en su cartografía corporal.

Pensar en la subjetividad, en las emociones que se fueron corporizando es marcar una ruptura, es asumir una apertura a la histórica naturalización de la *obviedad física del cuerpo*. Como plantea González en el prólogo de Fassina, Pereyra y Cena (2002: 13) “no es suficiente el registro de las condiciones objetivas donde el sujeto pone su cuerpo, sino es imprescindible hablar de la experiencia subjetiva del cuerpo..., es casi la única forma de acceso a esa dimensión humana.” Los sujetos al hablar de su cuerpo cuentan su historia de sujetos en sus relaciones con los otros que marcaron su existencia.

A continuación se recogen pasajes narrados en las AC vinculadas a las *Experiencias de sí*, en relación al placer de moverse, de bailar, de jugar con otros:

BMLT: “Así pasaron algunos años donde me costaba entender que para sentir el placer de bailar había que “entrenar tanto en la barra y el centro.

..., que placer bailar con tanta fuerza y apretar las castañuelas para que suenen”, me dolían las articulaciones de los dedos y en casa deje a todos sordos con mis practicas...

...El movimiento y la música eran dos combinaciones excitantes para mí, La danza se convirtió un referente muy fuerte en mi infancia a tal punto que no recuerdo mucho de mi paso por la escuela primaria, ni mis compañeras, ni los cumpleaños de amigas.”.

(Anexo III: B)

Es claro en BMLT, cómo su historia está marcada por el placer que dejó en su cuerpo la danza, el movimiento y la música en algunos momentos de su vida. Su AC, deja reflejada esa memoria de esas sensaciones que fue experimentando como referente de su infancia.

BMMG: “Mis experiencias corporales, de movimiento, de juegos siempre son “afuera”, al aire libre, en el patio, la calle, la plaza o la pileta. Espacios donde siempre encuentro algo que me atrae más que jugar a “las muñecas”, “la casita” o coser ropita y hacer tortitas de barro.

Yo estoy agachada, descalza, con el sol en la espalda, sobre la pila de arena. Manos, brazos, pies y rodillas cubiertas de granitos de arena. Brillan al sol las partículas de “mica”. Las manos en la pila de arena armando túneles, montañas, caminos...

Entonces cambiaremos de juego. Amigos, vecinos, primos. La calle, la noche. Es momento de jugar a “las escondidas”. Correr a buscar el lugar más seguro y también más cercano a “la piedra”, para correr otra vez y “salvar a todos los compañeros”. El que cuenta se acerca... el corazón se acelera. Moverse, apenas, sigilosamente, tratando de no ser visto. Me achico, me estiro, me pego y tomo la forma del árbol. Busco la sombra. El corazón late más fuerte, parece que se me va a salir. Siento los latidos en la sien. Comienzo a calcular que posibilidades tengo de salir corriendo y llegar antes a la piedra. Corro, rápido, sin freno, nada importa más que llegar primero y picar para “todos los compas”. A veces cambiamos la Escondida por la bici. La bici fue “mi objeto del deseo” durante muchos años... La bici y yo éramos una sola cosa. Yo podía andar sin las manos, doblar sin tocar el volante, manejar con los pies, tomar velocidad en alguna bajada y pasar del asiento a pararme en el portaequipaje, sintiendo el “vértigo” de la posibilidad de la caída.” (Anexo III: B)

De nuevo aparece la recurrencia de ciertos juegos, destrezas y objetos como en este caso ha sido la bicicleta, que se repiten más allá de lo particular que implican las experiencias de sí. En este sentido se suceden las referencias a los momentos compartidos con compañeros y amigos, vecinos, primos, y los lugares: las plazas, la calle, los patios, las piscinas.

A continuación se recogen aquellas *Experiencias de sí*, vinculadas a las travesuras y a los retos. Son experiencias que en algún sentido fueron creando la disposición y gusto por el movimiento corporal, como capital cultural valioso previo a la formación docente.

AHVF: *“Por esa época la mayoría de los circos que se instalaban en Córdoba, lo hacían a orillas del río Suquía al lado del puente 24 de Septiembre. Por su proximidad a mi casa siempre concurría a sus funciones, hasta me hice amigo del hijo del dueño del Circo Americano, que era norteamericano. Todos los días iba a visitarlo. Compartía y participaba con los malabaristas, trapeceistas y contorsionistas. Me atraían las maravillas que hacían con su cuerpo
... compartí juegos y travesuras propias de la edad. Organizábamos en el patio de mi casa “El Gran Circo”. Yo era el Trapecista y además el domador de los perros chau-chau, que criábamos en mi casa. El ruedo del circo lo hacíamos con troncos y hasta cobrábamos entrada que luego se convertían en galletitas para repartir entre todos los presentes.” (Anexo III: A)*

En AHVF, se aprecia claramente la impronta que dejaron en su vida las travesuras con sus amigos y la contingencia aquella que un circo funcionara cerca de su casa. Ello sirvió para forjar su “destino” de gimnasta en sus escenas circenses de trapeceista.

BHAE: *“mi cuerpo supo ser depositario de los golpes de caídas y empujones, de la ansiedad de la siesta, y del cansancio nocturno con la tranquila sensación de haberlo hecho todo durante el día.
En mi niñez el cuerpo lo resistió todo: el sol intenso a la hora de la siesta; las raspaduras, los golpes y caídas de arquero petiso y ágil, o de win⁸⁷ ligero...Las ramas de los árboles trepados, el pavimento que ponía fin a las caídas de bicicleta, la arenilla de las calles que rayaba mi piel, púas de alambre de cerco saltado en una siesta, fueron dejando las marcas de una niñez sin límites de movimiento.*

87 Puntero, delantero que se mueve por los lados de la cancha. Posición ofensiva.

...y aquella cicatriz en la espalda –producto de una prematura marcha atrás que me llevó al fondo del agua hirviendo- hicieron que la percepción que sobre mi cuerpo tenía no era la deseada.” (Anexo III: B)

Marcas que no sólo son metáforas dejan su huella en este sujeto y sobre ellas se construye a su decir, “una niñez sin límites de movimiento.” Así también las cicatrices aparecen como otros incidentes críticos que marcan desde el displacer y el dolor.

BHMD: “a los 7 años, quedó en mi registro corporal, la primera experiencia del castigo, castigo integral. Resulta que me fui solito en una expedición al río, distante unas 15 cuadras de casa. Exploré minuciosamente piedras, plantas, cuevas, etc. A todo esto, ya hacía más de 4 horas que mi familia estaba desesperada buscándome, con policía y todo. Mi robinsonismo culminó con una paliza memorable, cachetadas de mi padre y azotes con un palo en la cola por parte de mi madre. No podía entender lo que había hecho mal, sólo que les había hecho mal. Recuerdo el lugar de la casa, la vara, el envión y el llanto de mi madre. Lo más extraño del caso es que a los 14 años de edad, de vacaciones con toda mi familia excepto mi padre que había fallecido cuando tenía 9, repetí el expedicionismo solitario, por la zona del embalse La Viña, pero esto duró casi todo un día con un regimiento de policías y baqueanos buscándome, ... Pero disfrutaba mis evasiones solitarias...” (Anexo III: B)

Chiquilladas, fechorías forman parte de la memoria corporal de BHMD en la medida en que se asociaron con experiencias que fueron sancionadas por los padres.

Las Experiencias de sí escogidas dan cuenta de la génesis por el gusto y la construcción de un capital cultural y simbólico respecto al cuerpo, que opera a favor de su elección a ser docente de EF. Se destaca que en su mayoría las experiencias vinculadas a travesuras y expediciones han sido recurrentes en los varones.

Marcas e Incidentes críticos:

Marcas con signos positivos y negativos dejan cicatrices con diversos efectos. Los incidentes críticos se vinculan a situaciones conflictivas que de repente cambian el rumbo de su vida, sus deseos, sus costumbres dejando huellas subjetivas en el cuerpo. Causan perplejidad, sorpresa, inquietan y/o molestan. Algunos pasajes narrativos de las AC ilustran el tema:

AHEM: "...mi "amor" por el deporte tuvo unos guías excepcionales. Además de mi padre, de los Prof. Blanco y Sueldo, en la escuela primaria,...Prof. Faustino "Pechito" Gallardo que si bien no era Prof. recibido, su capacidad, su bonhomía, su sapiencia, su calidad como ser humano, sin lugar a dudas, dejó marcas en mi actividad física, 1º como deportista y luego en el ejercicio de la profesión de Educación Física, donde aún hoy utilizo trucos que él nos enseñó y usaba para nuestro beneplácito." (Anexo III: A)

La interacción con un sujeto en un momento dado de su vida produce un quiebre en su destino dejando una marca positiva en este sujeto, que será decisiva para su futura elección profesional. Se destaca también el hecho de que haya ocurrido en la escuela primaria, algo que no ha aparecido con insistencia en la AC.

BMLT: "A los once años cuando ya me sentía más cómoda con las experiencias motrices adquiridas en las distintas manifestaciones corporales, mis padres deciden cambiarse de casa, a un barrio muy lejano de mis afectos: la danza, mis vecinas y amigas. Me fui a vivir a un barrio muy alejado del centro de la ciudad, la estabilidad familiar de la casa propia, contrastaba amargamente con la sensación de destierro. Cumplí en mi nueva casa mis 12 años, sin amigos, sin danza y con escuela nueva. Pase meses terribles.... Entre tanta desolación... mi cuerpo diminuto estaba cambiando no solo por la edad sino también por los malos hábitos de movimiento y comida. Empecé a redondearme a engordar y sentirme mal con mi cuerpo. Fue algo más que los problemas típicos de una insipiente adolescencia. Sentí que me alejaron de lo que más quería, la danza y mi academia a la que ya no pude volver más por las distancias." (Anexo III: B)

No todas las marcas que fueron incidentes críticos o anticipaciones por el gusto en cuanto a la EF en la vida de los sujetos fueron positivas. Algunas como en el caso de BMLT, llevan la impronta de lo traumático o displacentero.

16. EL CUERPO EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE EF

Es importante antes del análisis, situar al IPEF y a sus alumnos en la institución. El IPEF (Instituto Provincial de EF) es una institución pública de formación docente en EF nacida en 1946. Perteneció al sistema educativo de Nivel Superior. Actualmente depende de la DGES⁸⁸, del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Su población estudiantil, según la matrícula 2009, fue de 1895 estudiantes de los cuales 1146 fueron varones (60.47%) y 749 mujeres (39.53%). Llama la atención, respecto de los egresados, que las cifras se ven modificadas con relación a la matrícula de ingresantes. De 206 egresados que recibieron su título en setiembre de 2009, 106 eran mujeres y 100 varones. Al mismo tiempo, cuenta con un plantel docente de más de 100 profesores. Esto da cuenta que es una institución numerosa.

Recibe estudiantes de Córdoba Capital e interior provincial, como así también del interior del país. Por esta razón, muchos de sus egresados ejercen la profesión en diferentes sitios de Argentina. Es una de las instituciones más grandes a nivel nacional en esta formación. Además, Córdoba es una ciudad del centro del país, con una fuerte carga histórica universitaria y de prestigio en la formación académica. Su ubicación geográfica une caminos, por lo que hace atractivo y facilita la llegada de estudiantes de diferentes sitios. Dichas características también impregnan al IPEF.

La institución en 2010, comenzará con nuevo plan de estudio a partir de 1er año. En 2do, 3ro y 4to año continúa con el plan de estudio desde el año 2001. Además, en 2010 se resuelve el concurso para el cargo de gestión/conducción institucional, llevado a cabo por la Dirección General de Educación Superior de la Provincia. Desde el año 1996 sus cursos son mixtos, sin que con ello se hayan resuelto las valoraciones, expectativas y discriminación vinculadas a los estereotipos de género.

88 Dirección General de Educación Superior.

Los docentes que han participado con sus AC tienen entre 73 y 34 años de edad. La generación A y B estudió durante alguna de las Dictaduras militares y/o se desempeñó laboralmente durante el último proceso militar, mientras que algunos de la generación B y toda la C se formaron y trabajaron en gobierno democráticos. Todos compartieron y/o comparten una temporalidad y una opción profesional sintetizada como espacio común, el IPEF. Se diferencian en experiencias corporales según “espacios/lugares” de procedencia; sexo; generación; y formación posterior. De los 18 docentes, ocho provienen de Córdoba capital, seis de pueblos y ciudades del interior de la provincia de Córdoba y cuatro de pueblos y ciudades del interior del país. Siendo todos docentes de EF, cuyo ejercicio laboral y profesional ha sido o es en el IPEF.

Respecto a las profesiones posteriores a la formación docente en EF, mayoritariamente están vinculadas a:

- las Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales: nueve (9) de los dieciocho.
- las Ciencias de la Salud: cuatro (4) de los dieciocho.
- Otras: Entrenamiento. Danza y Música: Cinco (5) de los dieciocho.

Por otra parte los documentos (escritos y visuales) aportarán características históricas del IPEF que marcaron hábitos, usos y costumbre en el cuerpo de los sujetos de la formación docente. Y algunos pasajes de las EB dan cuenta, directa e indirectamente, del IPEF.

16.1. Hábitus institucionales y hexis profesional

Hábitus: ingresar en las disposiciones duraderas, o continuidades históricas, en la formación docente de EF en la Institución IPEF, es tema complejo. Este tramo del análisis, ha tenido ciertas demoras en su concreción por la trama de relaciones enunciadas, en la medida en que quien escribe estas páginas no es ajena a ella. Parte de esta complejidad puede deberse al doble rol, como investigadora, y a la vez docente de la institución IPEF. Se suma a esto, la relación y compromiso con los

colegas que han narrado su AC. El desafío está en “*pensar lo que se hace y saber lo que se piensa*” (Castoriadis, 1983: 11).

Considerando las continuidades y discontinuidades históricas, se observan rituales institucionales como el bautismo, las intertribus, la organización y la dinámica de los internados que han tenido su esplendor desde los 50 a los 80. Luego se han ido “*erosionando*”, al decir de Scharagrodsky (anexo IV: 3), desapareciendo como tales por lo menos en el IPEF, no obstante, a partir de los 90 los rituales son menos visibles, los mecanismos son más sutiles, pero sigue habiendo prácticas que conservan la lógica binaria, opcional, jerárquica, darwiniana, hasta llegar a la denigración del otro.

La modernidad desde su lógica binaria se mantiene presente haciendo existir como únicos los pares opuestos: alto-bajo; lindo-feo; bueno-malo; masculino-femenino; deportes-juego; ganadores-perdedores; normal-anormal; teoría-práctica; internos-externos; hábiles- de “madera⁸⁹”; etc. Sin matices ni complejidad.

Un pasaje por la entrevista a Aiseinstein (anexo IV: 56) ilustra el tema:

“la formación de EF me formateó la mirada; yo miro gente y miro cuerpos escolióticos, cifóticos, que corren mal, que corren bien. Es increíble... la primer cosa que veo, este corre mal, este corre bien, mira la cadera, mira cómo se sienta, mira...; bueno, eso es la formación, es una mirada normalizadora..., no tengo otra manera... en ningún otro lado esa cosa tan unidireccional. Pero no creo tener otro espacio en el cual me haya entrenado en esto, en mirar el cuerpo desde un parámetro de normalidad-anormalidad.”

Aparecen perspectivas diferentes del IPEF en algunas AC de la generación A que parecen relacionarse con miradas de género a pesar de compartir el mismo momento histórico y de no poder escapar a la lógica binaria de la clasificación en pares opuestos excluyentes. Al respecto pueden citarse pasajes narrativos de docentes que han sido estudiantes del IPEF, entre las décadas del 60 y 70. AMCR refiere lo que ella llama: “*algunas distinciones*”:

89 Refiere a la jerga en el profesorado, aludiendo a los sujetos motrizmente torpes.

AMCR: “Ingresé al Instituto y al internado simultáneamente: tenía 18 años y venía del interior. La condición de internos se adquiría a través de una beca del estado que consistía en vivienda comida y equipo de trabajo; vivíamos en grupo con estrictas reglas de convivencia, obediencia a la regente y a las alumnas de los cursos superiores con un modelo semejante al de los colegios militares.

El contacto con el afuera era restringido a dos cuadras “del internado al instituto”, la distinción internos-externos⁹⁰ se hacía notar por el riesgo a perder los beneficios de la beca, los internos no podíamos faltar a clases o retirarnos antes, no había lugar para el cuestionamiento; éste y otros beneficios tenían los externos además de la contención familiar los contactos con el afuera (culturales, afectivos u otros estudios); contaban con libertades, vivían en Córdoba. En fin estaban casa.

Otra de las distinciones, estaba dada entre deportistas e iniciados, no había una metodología para las materias prácticas que permitiera comprender a los iniciados principios, mecanismos del movimiento, trabajo con las dificultades; prevalecía el enfoque mecanicista, traducido en la práctica en imitación y repetición de modelos con la promesa de que con voluntad se aprendía; entonces la distinción se acentuaba; el vacío que dejaban modos conscientes de enseñar era sustituido por un discurso que privilegiaba “tener condiciones”; yo y otros no las teníamos.

Otra distinción: varones – mujeres: En el IPEF prevalecía el modelo masculino y las mujeres debían parecerse a ellos, las docentes mujeres también lo reproducían.

Desde los 60 la irrupción en el mercado laboral, el acceso a la educación secundaria, los cambios iniciados en el ámbito de la vida cotidiana otorgaban a las mujeres un espacio de mayor libertad para insertarse en los estudio superiores, si bien se privilegiaba como permiso social, la mujer ligada a la docencia; en eso estábamos.” (Anexo III: A)

Tanto en este fragmento de AC como en la subsiguiente, podemos apreciar que quienes relatan su historia, a pesar de compartir la misma generación aparecen miradas diferenciadas que logran advertir esa relación binaria de clasificación y exclusión de los sujetos. Estas diferencias podrían relacionarse con su condición de mujer en las distintas prácticas y situaciones de la formación docente del IPEF.

AMML: “Mi paso por el IPEF como estudiante no fue muy feliz. El régimen militarista y las normas disciplinarias eran muchas veces absurdas. Recuerdo que no podía ingresar al establecimiento si no estaba vestida completamente de azul. En ocasiones me sentía agredida y humillada, por ejemplo, cuando cumplía con el Campamento Técnico me revisaban la correspondencia.

En cuanto a la concepción y los métodos de enseñanza de los contenidos relacionados con el cuerpo y el movimiento no diferían demasiado con la ideología antes sugerida.

La enseñanza era estructurada y tecnicista, lo que importaba era el resultado. Para aprobar Atletismo, todas las alumnas debíamos saltar en altura 1,10 mts, sin tener en cuenta si medías 1,80 o 1,60mts.

No demos olvidar el origen militar de la EF y mucho menos el momento histórico y político en el que cursé mis estudios. Ingresé al IPEF en el año 1974 y egresé en el 1976. El día que sufrimos el golpe militar tuvimos clases hasta que nos “visitó” el ejército. Creo que este contexto acentuó aún más la rigidez de nuestra formación.” (Anexo III: A)

⁹⁰ Lo remarcado me pertenece.

Cierto habitus recorrido en la formación rescata la idea de materias prácticas versus materias teóricas. Se suma a ello, el habitus de hablar del cuerpo y su funcionamiento como una cuestión relacionada fundamentalmente con la biología y la fisiología del organismo. Como si los seres humanos tuviéramos un organismo igual que los animales. Desconociendo así todos los procesos de significación que permiten construir nuestro cuerpo en tanto que representación subjetiva y cuyos efectos contrarían en muchos casos las leyes de la biología. Veamos algunos ejemplos. BMMG, CHAB y CHMB dejan traslucir en sus AC esta impronta característica de un período de la Formación Docente en EF, marcado fuertemente con referencias biológicas y la distinción propia de una concepción positiva ingenua de la ciencia que permitía clasificar en teóricas y prácticas a las asignaturas, desconociendo así la relación dialéctica que existe entre ambas. Esta distinción aparece con marcada claridad y de manera explícita en los párrafos de las AC que figuran a continuación.

BMMG: “En las llamadas “materias practicas” aprendí un montón de prácticas motoras que no había tenido oportunidad de aprender antes, lo que le dio un plus de entusiasmo y placer a la carrera. Mientras que en las teóricas, las humanísticas y pedagógicas “eran mi fuerte” y las biológicas me acercaban a una mirada sobre el cuerpo y su funcionamiento que desconocía.” (Anexo III: B)

CHAB: “el paso por el profesorado me sirvió para descubrir aspectos del cuerpo sobre los que o bien no había tenido gran información o simplemente no había reparado previamente, tanto desde el punto de vista anatómico-funcional, como así también otras facetas del mismo (como, por ejemplo, la sensorial-perceptiva y la expresiva).” (Anexo III: C)

CHMB: “Realicé todo el ingreso a la perfección, gracias al trabajo previo por supuesto. Recuerdo que tomaron innumerables pruebas físicas, aeróbicas, anaeróbicas, de potencia, de resistencia, etcétera.

“Esto es, dije!!, esto es lo que me gusta, qué lindas pruebas físicas” parecía la carrera del más apto... Empecé mi primer año, y empecé un poco el desazón, “para esto me mate en el cursillo?” me preguntaba; materias como pedagogía, didáctica, historia!!, eran mi malestar, yo quería saber que pasaba dentro del organismo, aprender a entrenarme y saber entrenar. Así mismo, no me iba mal con esas materias, no porque estudiara mucho, sino porque los parciales eran lo suficientemente fáciles, como para leer y sacarme un nueve.

En segundo año, se abrió mi panorama, empecé a estudiar más lo que quería. A partir de allí, mi carrera fue, tratar de pasar por las materias que no me interesaban mucho, y estudiar a fondo las que me interesaban, (análisis del movimiento, salud, fisiología, entrenamiento; materias que en aquella época existían).

Era fantástico conocer como se contraían los músculos, como funcionaba nuestro cerebro, nuestro sistema endócrino, etcétera. Algo tan microscópico como una mitocondria, saber cuáles eran sus funciones, me obnubilaban.

En tercer año, empecé a trabajar en un gimnasio, empecé a aplicar todo lo que había aprendido, sabía tanto de fisiología, que podía recitar el ciclo de Krebs de memoria. A los alumnos del gimnasio, les explicaba absolutamente todo lo relacionado con el organismo y sus respuestas al entrenamiento, era maravilloso lo que ocurría. Me apasionaba saber cómo funcionaba mi cuerpo y como podía provocar cambios en él.” (Anexo III: C)

Por otra parte puede reconocerse como hexis corporal en varios sujetos docentes de EF, que han hecho del cuerpo su escabel. Y el escabel está hecho para elevarse ante otros, fortaleciendo la imagen de su cuerpo como una manera de sobresalir, de captar la atención del otro. Si bien parece paradójica la imagen de escabel con la idea de uniformidad, hay una tradición en la formación docente que empuja a ocupar el lugar de quien se distingue haciendo aparecer el “cuerpo para ser mostrado”, en un mundo de cuerpos donde podemos pensar que gobierna lo imaginario. Algo de esto puede verse en algunas fotografías; en la vestimenta; el ocupar un lugar en el podio; dar clases desde la tarima; etc. Como muestran algunas AC:

AHVF: “Recién egresado me toca el Servicio Militar en la Marina (28 meses). Fui destinado a Instalaciones Fijas Navales (Escuela de Mecánica de la Armada) en Buenos Aires, época pos revolución, todavía bastante conflictiva. Conocí al Cabo Leones, encargado de la instrucción a los conscriptos, al enterarse de que era profesor de EF, dispuso que diera clases de gimnasia a los mismos. Para ello colocaba una tarima alta y allí estaba yo al frente de 150 alumnos. Dando clases a grupos tan numerosos, sentí por vez primera, esa sensación indescriptible de agrado por lo que hacía. Daba clases de Calistenia, Sueca y Danesa. Allí fue cuando comprendí que debía romper con los viejos cánones, rígidos y esquematizados, porque mi instinto me decía que había que alcanzar otras dimensiones más amplias de expresión, en el campo del movimiento.” (Anexo III: A)

El júbilo que embarga al sujeto por el hecho de ubicarse elevado frente a sus alumnos le obliga a incluir en su relato la referencia a la altura de la tarima que utilizaba en sus clases. Huella esta de un tiempo en que la masividad de las clases y la carencias de recursos tecnológico audiovisuales hacían necesaria la tarima.

AHEM: *“En 1974, integro el equipo nacional que participa en el sudamericano de atletismo, en Santiago Chile y logro el titulo (el más importante deportivamente) de Campeón Sudamericano, en la prueba de Salto en Largo, con una marca de 7m29... y a fines de 1974 ingreso como profesor de atletismo al IPEF”* (Anexo III: A)

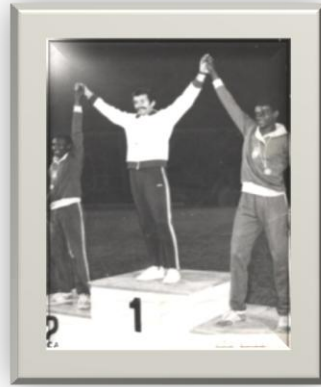


Foto 5: AHEM (anexo III: A)

Vemos la insistencia de esas analogías que sugerían que ser buen docente, en un campo disciplinar específico de la EF, estaba vinculado al rendimiento deportivo en esa disciplina.

BMMG: *“La etapa del profesorado vino acompañada en mi por una centración en lo corporal, en “mi ser corporal”. En un pensarme y sentir mi cuerpo, como algo inédito, como algo que no había sido parte de mis preocupaciones ni de mis interrogantes. Ni siquiera en la adolescencia más temprana donde ese suele ser “un tema”. El cuerpo, mi cuerpo, el cuerpo de los otros se volvió objeto de miradas y experiencias.”* (Anexo III: B)

BMMG advierte que el cuerpo pasó a ser una preocupación para ella a partir de su ingreso a la formación docente en EF y lo hizo desde una perspectiva en donde la mirada propia y de los otros cobra mayor importancia.

Vemos que en todos los casos insiste la marca de esos habitus que realzan el cuerpo como objeto de la mirada propia o de los otros al tiempo que las explicaciones biológicas y fisiológicas producen cierta fascinación.

16.2. Ritos Institucionales

Ritos y usos corporales al conjugarse producen cierto modo de borramiento. Lo conocido se ritualiza a tal punto que alcanza el estatus de “natural”. Determinados ajustes corporales, normas, disciplinas, usos “convenientes” del cuerpo, borran

ritualmente la presencia del cuerpo, operando como modos “sobreentendidos” de comportarse. La idea es recuperar cómo aparecen en el IPEF desde las AC, de los docentes que participaron. Esta mirada será enriquecida con caracterizaciones de los expertos entrevistados sobre la Formación Docente en EF.

Es dable observar aquellos ritos que se han instituido más allá de lo curricular, y que tienen un fuerte impacto en el modo de vivir, de sentir y de pensar el cuerpo. Ejemplo de esto fueron los ingresos, los bautismos, las intertribus, las formaciones, los internados, entre otros. Todos ellos han tenido alto impacto en el modo de abordar el cuerpo. Aun hoy hay docentes en actividad formados en esos ritos y en algunos se puede apreciar cierta nostalgia por aquellas prácticas.

Al decir de Scharagrodsky en la entrevista: (Anexo IV)

“Siempre hay naturalizaciones y especializaciones en cualquier campo, como el de la EF. En EF es fuerte la relación jerárquica de género, de construcción binaria esto que ya hemos señalado. La EF tiene también una fuerte tradición en cuestiones de nacionalidad. Ya a fines del siglo XIX atada a un sentido de Nación fuertemente defensivo, agresivo, anti cosmopolita. Lo mismo con la idea de cómo deben entenderse las relaciones pedagógicas y cotidianas en el ámbito escolar, donde el orden la disciplina y el control han sido característicos, prácticas centrales de nuestra propia disciplina. Eso tiene una tradición que es muy difícil des-sedimentar. Si hemos tenido a lo largo de la historia fuerte vinculación con la corporación militar, ya sea la primera escuela de Gimnasia en 1897 es militar...Todo ritual tiene efectos que permanecen. Quizá el ritual se haya desvanecido pero no su efecto. Quizá no necesitamos el mismo ritual para mantener el efecto. El sistema es más inteligente que nosotros para desarticularlo.”

Compartimos las ideas vertidas por el experto en la medida en que en nuestra práctica cotidiana podemos apreciar la veracidad de su relato en lo referente a la huella que dejan ciertas prácticas rituales, que si bien algunas han desaparecidos en tanto que tales, no ocurrió así con sus efectos.

16.2.1. Ingreso

Algunos de los requisitos de ingreso llevaron a que sean mayoritariamente mujeres las que se inscribían para realizar estudios de EF. Esto suena paradójico, dado la tradición androcéntrica del deporte y de la actividad física en general. Para ser estudiante de la formación docente en EF se exigía estudios de nivel secundarios de “Escuelas Normales”, es decir un perfil pedagógico, ya que éstas otorgaban título docente al finalizar el secundario. A dicha opción de nivel secundario ingresaban mayoritariamente mujeres. Por lo tanto estructuralmente hacía obstáculo a los varones que desearan hacer EF. Socialmente se esperaba del varón profesiones liberales universitarias. Es por ello que muchos optaron por la formación en EF en Gimnasia y Esgrima del Ejército, con un perfil militar y de rendimiento.

Ya por fines de los 30 se crean opciones para varones del interior con internados en el Instituto de EF de San Fernando, a la vez que flexibilizan las exigencias iniciales, es decir pudiendo (los varones) ingresar con 3er año del secundario aprobado, debiendo culminarlo antes de finalizar el Profesorado de EF. Esto también se adoptó como modalidad en el IPEF en los años 50 al advertir la baja demanda de varones al profesorado de EF (ver datos de egresados del IPEF).

En el IPEF en particular, desde 1949 la Formación Docente seguía ligada a una perspectiva militar, ofrecía a los varones Esgrima, siendo este deporte una exigencia para ingresar al Ejército. En el artículo 2º del decreto 5361/70 (anexo I) cita *“El curso de esgrima permitirá a los alumnos que lo aprueben, ingresar en el Ejército como Oficiales de Educación Física”*. Cabe aclarar que Esgrima se enseñó en el IPEF desde 1949 hasta 1967, luego se retoma como asignatura optativa en 1970 al 1976, año en que desaparece del currículum.

Por otra parte, otro criterio homogeneizador, más allá de la vestimenta, fueron los requisitos antropométricos⁹¹ “normalizando” una estructura corporal que naturalizó un modo de aceptación del cuerpo visible del otro.

Como puede advertirse, se crearon estrategias para convocar a los varones al IPEF. Un ejemplo de ello podemos ver en lo que narra un profesor:

AHVF: *“El vivir cerca del Club, me permitía desarrollar otras actividades físicas, entre ellas entrenar en natación, por entonces conocí al Prof. Mario Tullisse que fue siempre mi mentor y consejero. El me quería convertir en un atleta olímpico (el Caviglia después del incendio, me decía).*

Por ese tiempo entré a la escuela secundaria, concurrí a la Escuela Superior de Comercio “Manuel Belgrano, dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba, funcionaba entonces en el edificio del Colegio Monserrat. Me destacué como deportista participando en todos los torneos intercolegiales en distintas especialidades...

...El Profesor Mario Tullisse, visitó a mis padres, para decirles que debía seguir el profesorado de EF. Entonces cursé 4º, 5º, y 6º año del secundario junto con 1º, 2º, 3º, años del Instituto, así lo permitía el plan de estudios, pero solo se entregaba el título con la aprobación del secundario. Por lo cual el mismo año me recibí de Bachiller, Perito Mercantil y Profesor de Ed. Física. Cuanta más exigencia hay, más se rinde y mejores son los frutos.

Volviendo al ingreso, Tullisse, el maestro de maestros, presentó mi solicitud como mentor, tutor y responsable de mi ingreso, se decía “padrino”. (Anexo III: A)

Pareciera un pasaje “nostálgico” e identitario de aquellas experiencias lo enunciado en la narrativa siguiente perteneciente a un docente que cursó en la década del 70 y con la edad límite para el ingreso:

AHAG: *“por referencias de la calidad académica del IPEF de Córdoba, elegí esta casa de estudios para cursar la carrera. Al momento de matricularme me comunicaron que había becas disponibles para estudiantes del interior; pregunté en qué consistían y me contestaron que manteniendo “buen rendimiento académico” podría acceder a “casa, comida, ropa, asistencia médica y kinésica”. De hecho que acepté y, con veintitrés años (unos meses menos que el límite máximo para el ingreso a la carrera, que por entonces era de 24) comencé a hacer realidad un viejo sueño... una casa de estudios que me permitió ser y crecer; las vivencias y la formación que me brindó marcarían mi vida de un modo muy singular. El orgullo de pertenencia que hoy puedo sentir dice que en aquel momento...” (Anexo III: A)*

⁹¹ Ver Parte II.

El orgullo de pertenencia, la satisfacción del objetivo alcanzado para contarse entre los elegidos para ingresar al IPEF se manifiesta con claridad en esta AC.

El número y consecuentemente la cantidad vino a ocupar el lugar del saber, como supuesta validez del conocimiento, de la legitimación. Así lo que un sujeto sabía era expresable en término de resultados y marcas a alcanzar. Otra huella de la modernidad en forma de tablas de rendimiento y de modelos “normales” al que alcanzar. Generando ánimo de triunfo, frustración, aceptación o exclusión en el sujeto evaluado.

AMML: “Tenía que aprobar el ingreso: Correr hasta el cansancio, saltar sin detenerme contra reloj, 500 abdominales (¡uff!), fuerza de brazos (imposible), picar la pelota (con la de Básquet me esguincé tres dedos), subir a toda velocidad las escaleras del Parque Sarmiento (¿qué hice yo para merecer esto?), trepar por una soga sin usar las piernas (nunca pude) y muchas otras pruebas que estoicamente acepté entrenar.” (Anexo III: A)

Por otra parte y a pesar de las exigencias, en 1963 ingresaron todos más allá de sus condiciones de rendimiento. Esta aparente contradicción se responde con lo expresado por AMCR advirtiendo que las escuelas demandaban que hubiese profesores para cubrir los cargos y por otra parte había escasa matrícula para ingresar al profesorado.

AMCR: “A pesar del rito, el ingreso académico no presentaba mayores dificultades; entrábamos todos con mayor o menor puntaje; eran los inicios de la carrera en Córdoba y los aspirantes al ingreso fuimos 25 alumnos en el 63 y todos ingresamos; los grupos eran pequeños y mixtos. En ese momento las escuelas demandaban profesores con título y el futuro laboral se sentía asegurado: “nos estaban esperando”. (Anexo III: A)

Vadori (anexo IV), tuvo la experiencia del ingreso e internado en el IPEF. Al respecto en su entrevista refiere a criterios de ingresos vinculados al examen médico, pruebas de eficiencia y requisitos académicos para ingresar al profesorado y al internado. Haber aprobado académicamente no le fue suficiente para ingresar al internado. Esto da cuenta que había varios escollos que sortear:

“Era un examen intelectual de cultura general. Me preguntaban quienes eran los presidentes de las capitales del mundo. Después un examen físico, que tuve que llevar una abreugrafía⁹² que tenían que ver con lo físico. También un examen que me miraban si tenía pie plano, várices... era determinante, era clave.

Me hicieron una abreugrafía, no me vieron una sacralización de mis lumbares, porque la radiografía no era mía, no se dieron cuenta...

También lanzamiento de bala, salto en alto, en largo. Natación, me había preparado, mi profesor me decía lo que tomaban y el cuadernillo decía lo que me iban a tomar. Tuve que aprender porque no sabía nadar. EL día que me tomaban llovía. Ese día unas estudiantes de Salta tenían mallas con un pollerín⁹³, un voladito. La profesora le decía que se tiraran. Ellas decían no sabemos nadar. Los chicos las sacan. Y así, ellas no sabían, se tiraban y las sacaban. La profesora insistía que se largaran.

Cuando dieron el puntaje, aprobé pero no para las becas. En ese momento, advertimos que algunos no habían hecho lo que nosotras, pero entraban. De igual modo yo estaba feliz, porque me volvía a Villa María.”

Rozengardt (anexo IV), quien cursó en el Romero Brest, aclara que los primeros escollos del Ingreso tuvieron que ver con el examen médico, en esa instancia había que:

“..., demostrar que soy un sujeto que se puede mover. Después de eso... el propio examen de ingreso que, en ese momento, ya incorporaba elementos teóricos, tenía pruebas múltiple choice de conocimientos y de comprensión de textos, por un lado; y, por otro lado, tenía toda una batería de exámenes psicomotrices y deportivos. Bueno, los pasé, finalmente me fue muy bien. Ese fue, podemos decir, los primeros rituales.

Pasado eso, después venían todos los rituales de ingreso no ya de los actores sino de la institución que es toda la batalla por derecho de piso, toda la batalla zoológica de los animales que fuimos siendo mientras estábamos ingresando y los de 2º y 3º año nos tenían que ir poniendo a pruebas para ver si éramos animales suficientemente adaptados y sometidos como para poder ocupar dignamente el lugar de ser alumnos del instituto... La verdad que yo no podía entrar en la parte lúdica que eso tiene, porque esto tiene una parte lúdica, la gente se divierte con eso; incluso, los sometidos, los bípedos sometidos también se divierten de alguna manera.”

92 Abreugrafía: técnica fluorofotográfica desarrollada por Abreu para realizar radiografías de tórax en grandes poblaciones (cuarteles, colegios, etc.) a muy bajo coste.

93 Pollerín, refiere a una falda pantalón.

Como se advierte, quienes hablaron del ingreso como pasaje significativo, fue la generación A. Las condiciones de ingreso en los 60 y los 70 generaban sentimientos de frustraciones, contradicciones, sometimiento, euforia y alivio, entre otros, expresados fundamentalmente por las mujeres. En la actualidad para el ingreso al IPEF se exige un examen médico pero sin requisitos antropométricos descalificantes. De cualquier manera hay un examen de ingreso donde el rendimiento no tiene un lugar destacado, aunque si las resoluciones de situaciones tácticas, de coordinación motriz y expresivas.

Algunos ejemplos de requisitos antropométricos de la época se ilustran en algunas fotografías de la década del 60 que aún existen en los archivos de la institución.

Fotos de ingresantes que figuran en los legajos del archivo histórico del IPEF, ubicados de pie de frente y perfil, en posición anatómica para advertir problemas estructurales.

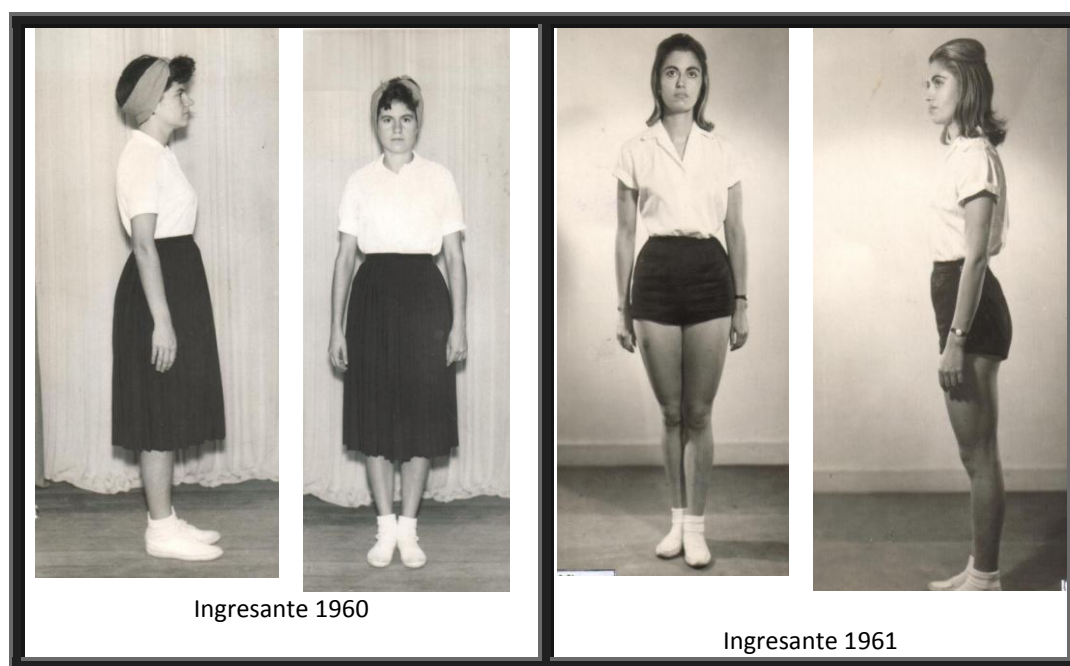


Foto N° 30: Ingresante mujer 1960.

Foto N° 31: ingresante mujer 1961.

Fuente: Archivo histórico del IPEF



Foto Nº 32: Ingresante hombre 1963.

Foto Nº 33: ingresante mujer 1964.

Fuente: Archivo histórico del IPEF

No se encontraron documentos de la década del 60 que señalen estos requisitos, no obstante en documentación de la década del 70 se puede ver semejanzas a partir de lo dicho por los docentes. En 1972 se señalaba (anexo I)

Bajo el título “*Condiciones de ingreso*” se explicitan las:

- *Condiciones de admisión:*

Título: maestro/a normal, bachiller, perito mercantil o técnico.

Edad: entre 16 y 25 años al 31 de marzo del año de ingreso.

Acreditar buena salud.

Talla mínima: 1.57 mts. mujeres y 1.65 mts. varones.

Peso: en relación con la talla y tipo constitucional.

Aptitud física: comprobada mediante el correspondiente examen, presencia profesional, aptitudes vocacionales e intelectuales y morales.

- *Examen de ingreso: físico médico; psicológico vocacional; y de eficiencia física.*

Los aspirantes del interior residirán obligatoriamente en el instituto.

Examen médico:

Aspecto físico: además de ser sano y robusto⁹⁴, debe contar con un aspecto físico general armónico, rechazando toda asimetría acentuada, desarmonía netamente visible o trastorno alguno que disminuya la capacidad física.

⁹⁴ Lo subrayado me pertenece.

Aspecto médico: son causales de inadmisión las enfermedades, contagiosas o no, agudas o crónicas, generales o de cualquier órgano, aparato y sistema.

Examen psicológico y vocacional: consiste en el estudio integral de la personalidad a través de pruebas directas y proyectivas, para tener un conocimiento de aquellos aspectos fundamentales vinculados con la carrera de Educación Física.

Examen de eficiencia física: los aspirantes se someterán a un curso preparatorio para determinar en forma cualitativa las aptitudes para el ejercicio de la profesión. Finalizado el mismo los docentes emitirán el concepto del que depende su aprobación. Si el número de aspirante excede las vacantes, se procede a tomar las pruebas de eficiencia física en cada asignatura.

Es de destacar las causas de ineptitud que se señalan en el documento, acusan directamente la perspectiva de cuerpo, de salud y de EF:

Causas de ineptitud:

Ineptitud física para el servicio militar.

Talla inferior a la requerida... desaprobación pondo estatural.

Malformaciones esqueléticas o asimetrías acentuadas. Tórax estrecho. Pie plano...

Desviaciones de columna vertebral. Escoliosis. Cifosis y lordosis. Secuelas funcionales o estéticas, dérmicas u osteoarticulares.

Anomalías congénitas. Polidactilia. Labio leporino. Paladar ojival acentuado.

Alergias. Asma. Insuficiencia respiratoria...

Lesiones cardiovasculares. Cardiopatías. Hipertensión. Taquicardias...

Insuficiencia digestiva o hepática. Várices. Hernias. Hepatitis...

Varicocele voluminoso. Ectopia testicular. Parasitosis. Leucarrea.

Dismenorrea, amenorrea, menorragia, fibromas.

Focos sépticos. Sinusitis, artritis, reumatismo...

Bradipsiquia. Histeria. Tartamudez. Epilepsia. Neuralgia.

Vicios de refracción. Déficit visual. Hipoacusia. Otitis supuradas. Alopecia.

Calvicie acentuada...

Pigmentación cutánea extensa o difusa. Nevus...Caries. Parodontosis.

Prótesis.

Afecciones infecto contagiosas. Afecciones renales.

Tiroides –hiper o hipo- Estrumitis.

... El dictamen de la junta médica es inapelable. Igual criterio se adopta ante enfermedades o lesiones acontecidas a los alumnos durante su permanencia.

Por otra parte y como contracara de lo expresado por las mujeres de la generación A respecto al ingreso, fue notable como varones de la generación A y B, colocaron en sus AC como algo significativo los resultados obtenidos al ingreso. No sólo dando a entender que había cierto mérito en lograr las exigencias para poder

pertenecer a la institución sino que destacando el resultado cuando éste lo colocaba en el primer lugar. No daba lo mismo ingresar en cualquier lugar en el orden de mérito. En el caso de las mujeres y a pesar de sus logros esto no fue narrado. Vemos por ejemplo los casos de:

AHAG: *“puedo expresar que un aspecto destacado como estudiante de EF, fue el nivel de preparación física manifestado al ingreso y sostenido a lo largo de toda la carrera. Ello implicaba dedicación.”* (Anexo III: A)

AHEM: *“1970 fue el año de inicio. Luego del cursillo de ingreso, ocupe el 1º lugar entre los aspirantes a ingresar. En ese tiempo la carrera era de 3 años, y solo ingresaban 30 varones y 60 mujeres, en cursos separados por sexo.”* (Anexo III: A)

BHKS: *“Cuando finalizo la escuela, decido ingresar al profesorado, algo que no consigo en primera instancia, ya que ignoraba cómo era el procedimiento, y mi preparación era mala...Sentí culpa todo el año. No entendía que me había pasado. En el segundo semestre comienzo mi preparación e ingresé primero en el orden de mérito. No sólo me había preparado muy bien, sino que además, había tenido una formación hacia lo pedagógico en la escuela media, hecho que me ayudó mucho.”* (Anexo III: B)

BHMD: *“A los 17, el ingreso al IPEF y descubrir una dimensión de multiplicidad motriz que prolongó el placer. Aprendí, por mí mismo, a disfrutar de los aprendizajes motores. Ingresé primero entre cerca de 400 varones y egresé como abanderado,...”* (Anexo III: B)

Se advierte que la valoración está instalada en el desempeño motriz. La década del 70 y del 80 el rendimiento motriz era una marca de distinción en el IPEF. No obstante, en los sujetos que aportaron su AC, encontramos una cierta correspondencia entre aquellos resultados al ingreso y el posterior desempeño profesional así como el reconocimiento de sus alumnos y pares.

16.2.2. Bautismo

Como ya fuera expresado en el Cap. II, en el ritual del Bautismo, históricamente primó agresión, vejación, sometimiento, recibimiento y actitud lúdica. La matriz simbólica de estos rituales desde sus orígenes respondía a criterios eugenésicos, de obediencia debida, respeto por la relación jerárquica, supervivencia del más apto, en el decir de los docentes: “el cuerpo del aguante”; “para pertenecer no hay que chistar”,

“es el precio que hay que pagar”. Aquí el blanco del poder es el cuerpo. Pues así, domesticando al cuerpo se domestica al sujeto. Operan con sistemas de órdenes y señales-gestos, en procura de disciplinamiento-sometimiento. Prácticas que sin ser curriculares, producían efectos poderosos en la construcción social del cuerpo.

A continuación aparece una referencia explícita al ritual del bautismo, en una de las AC:

AMCR: *“El bautismo era un ritual que contenía en síntesis, valores y juicios que se sostendrían a lo largo de la carrera: un acto con pruebas a ojos cerrados, circuito de dificultades ficcionadas aunque vividas como reales. Eran algunas de ellas:*

Caminar sobre trozos de hielo, mientras se escuchaba una voz que anunciaba vidrios partidos.

Otra, saltar “al vacío” (así lo anunciaban), y que aunque fuera una pequeña altura, se la vivía como real, abismal.

Los alumnos de los cursos superiores colaboraban en la construcción del ritual, que suponía la demostración por parte de los ingresantes de coraje, cumplimiento de los mandatos de lo que podríamos llamar entrenamiento para la obediencia “a ciegas”

Se vivía éste acto con algarabía por parte de los organizadores y el temor, la resistencia al ritual eran interpretados como una inadaptación que anunciaba el fracaso en el campo elegido.

Estas ficciones, contenían la ideología de la institución.” (Anexo III: A)

En ese mismo sentido y en otra institución puede rastrearse la referencia al ritual de bautismo con la misma ideología. Rozengardt (anexo IV):

“Antes de aspirante eras un bípedo..., te decían bípedo: bípedo asqueroso, siempre acompañado de otros tipos de epítetos. Era, algo así como un cuerpo aún no humanizado..., por lo tanto, no merecedor de pensar, de tomar decisiones, de ser plenamente un estudiante, todavía. Había, me parece, no sé si una cantidad de meses, tres meses creo que es que duraba todo ese proceso de ingreso; lo que se llama, todas esas torturas hasta el bautismo.

En algún momento te elegían dos personas como ahijado, vos tenías que elegir algún padrino; pero esa era la parte más linda en algún sentido porque uno va eligiendo personas que por algún motivo, porque uno se cruza con alguien, le parece que puede tener, una mirada comprensiva o algo y puede elegir a alguien para que sea su padrino y ese padrino después le da la i y el silbato que eran las entregas simbólicas para poder ser ya estudiante del instituto.

A mí me pasó que..., por suerte, fui elegido por un par de personas que me trataron bien, que no se prendían, en la parte más densa y salvaje de la historia, o sea, tener autoridad, primero hay que someterse a la

autoridad del otro. Me parece que esa es la síntesis del ritual, éste del bautismo; para poder mandar, primero hay que saber ser mandado, para saber vencer.”

En el IPEF esta práctica se abandonó por resolución en el año 2002. La Resolución 77/02 del 13/05/02 versa lo siguiente: El director del Profesorado en EF dispone la aplicación de sanción disciplinar a todos los integrantes del Centro de Estudiantes. *“NO AUTORIZAR en lo sucesivo la realización de la celebración “Bautismo” mientras el suscripto ejerza la función de director”*. Las razones a las que obedece dicha decisión es por destrozos a las instalaciones; bancos rotos; paredes sucias; colchonetas mojadas; destrozos en el campo y en la pista de Atletismo.

Si bien dicho Director deja de estar a cargo de la Dirección a pocos meses de haber aplicado y firmado la sanción, las prácticas de Bautismo no se volvieron a realizar. Al parecer han cobrado mayor relevancia los argumentos vinculados al poco cuidado hasta el destrozo hacia los materiales e instalaciones del Instituto. Cobró estado de visibilidad la agresión y descuido hacia los objetos. Más no se habla de las agresiones a los sujetos. Pareciera que años anteriores por el cuidado a los objetos pasaba inadvertido lo que acontecía con los sujetos.

Es notable que para este ritual no haya registros documentales, sino a partir de su prohibición. Una práctica naturalizada al interior de las instituciones de formación docente en EF, no prescriptas y con huellas en los sujetos como prácticas sociales que signaban una ideología de formación. Por ejemplo: para mandar primero hay que saber ser mandado; soportar torturas y diversos epítetos a su condición de “aspirante”; mostrar obediencia a ciegas. Ficciones que contenían la ideología institucional.

16.2.3. Intertribus

Como fuere mencionada en la Parte II, las intertribus eran las competencias deportivas y encuentros culturales organizados entre las tribus del instituto y se constituyeron en un ritual extendido en los institutos de EF, que no escaparon a la

ideología de la competencia, la oposición, el fomento de los sentimientos de pertenencia, el respeto ciego a las jerarquías, la selección de los más hábiles. No obstante ello, en algunos docentes se deja traslucir el “orgullo de pertenecer”, de “ser elegido”.

Tal como se ha abordado en el Cap. II, las tribus del IPEF desde sus comienzos fueron “Yohí” (amarillo) e “Irupé” (rojo). Éstas fueron creadas en 1949, comenzaron a funcionar como tal en 1950. Se escoge como referencia lo que acontecía en los INEF. La lógica planteada en los Institutos en todo el país eran dos tribus. Cabría la pregunta ¿por qué dos? Quizá para fortalecer la lógica binaria para pensar, para competir, para dejar a claras ganador –perdedor.

La siguiente foto, pertenece a una caricatura realizada en 1953 que ilustra a ambas tribus, solo que la imagen del cuerpo, pareciera representar una sátira a lo realmente buscado (excedidos en peso, indios con corbata, pluma en el sombrero, una botella y un vaso de bebida, y con algunos años más):



Foto Nº 34: Dibujo Copa intertribus 1953. Realizada y donada por el profesor Levi en el 2002.
Fuente: Archivo Histórico del IPEF

La división de los estudiantes en “tribus” se hacía por una elección basada en criterios de capacidad deportiva o en otros casos, por amistad. Como identificación, en

el IPEF, se regalaba un “silbato”, para colgarlo, tenía un trenzado en nylon con los colores correspondientes a cada tribu y una vincha. Además de competir, las tribus intentaban posicionarse mejor en el Instituto y estrechar vínculos.

En la actualidad esta práctica no se desarrolla en el IPEF aunque continúa siendo habitual en otros institutos del país. En el IPEF es el centro de estudiantes el que propone encuentros deportivos y culturales entre los cursos.

A continuación, algunas narrativas que ilustran este rito desde sus propias vivencias.

AHEM: “Y ni hablar de las Íter tribus, donde éramos los protagonistas, desde la organización, la participación y la fiscalización de los encuentros.

Al respecto me viene a la cabeza una anécdota. Al ingresar al IPEF, los alumnos de 1º año eran elegidos por las tribus. Para ello se tenían en cuenta los antecedentes deportivos de cada ingresante, y las necesidades de la tribu. Con el tiempo, con profesores que en ese momento eran alumnos de los cursos superiores, me enteré de las negociaciones que hicieron para que pudiese ser un “indio de YHOI”; a Emilio, lo cambiamos por 5 indios de Irupé. Que orgullo, conocer ese detalle.” (Anexo III: A)

Dos miradas diferentes a un mismo ritual pueden apreciarse en este párrafo de una AC y el que sigue de otra AC. En una el orgullo de saberse elegido por sus cualidades y el valor relativo de las mismas y en el otro el sentimiento de haber sido elegido por descarte de otras opciones.

AHAG: Como alumnos del Instituto, luego de ingresar pasábamos a ser integrantes de una de dos organizaciones estudiantiles internas llamadas Tribus: Irupé y Yohí. Dichas tribus se encargaban de distintos eventos institucionales o fiestas de los estudiantes, por ejemplo, los encuentros deportivos y/o culturales “Intertribus”. Los Caciques de ambas Tribus –con sus equipos de conducción– elegían a los nuevos indios en ceremonias especiales, luego de la época ritual del Bautismo. La elección se hacía en base a las necesidades de cada agrupación y a las aptitudes de los nuevos alumnos. En ese contexto pasé a ser Indio de Irupé; con el correr de los años, ya profesor, confirmé lo que siempre había supuesto, o sea que no me eligieron por mis aptitudes como gimnasta o deportista, sino por otras, de las cuales sólo puedo hacer algunas inferencias.” (Anexo III: A)

16.2.4. Internados

Cabe recordar aquello que se ha expresado en el Cap. II, cuando se definía a los mismos como “programa de asistencia al estudiante. En el IPEF, surgen en 1959, y finalizan en 1981 (para los varones) y en 1983 (para las mujeres), los argumentos acusan razones presupuestarias. Anualmente eran beneficiados unos 80 alumnos (estimativamente el 20% de la población del IPEF en aquel entonces). Se localizaban muy cerca del edificio donde funcionaba el IPEF. El Internado de Varones durante los primeros 10 años funcionó en una casa alquilada de la calle Ituzaingó 177, y desde 1969 se muda a la calle Montevideo 64; mientras que el de Mujeres siempre lo hizo en la casa de Ambrosio Olmos 615. Casa que se compró con los aportes de la comunidad del IPEF (actualmente cedida al Consulado de Brasil por parte del Gobierno Provincial).

Al internado, ingresaban aquellos estudiantes que necesitaban becas que proveía el Estado. Hasta los primeros años de la década del 70, dichas becas incluían: dotar al estudiante de alojamiento, comida, asistencia médica y ropa deportiva (incluso en años anteriores a 1969, ropa de calle). Calificaban para dichas becas quienes residieran a 30 o más kilómetros de Córdoba capital, reunieran antecedentes de honorabilidad y hubieran tenido buen desempeño en el nivel medio.

Para muchos estos internados han sido “la posibilidad de estudiar”, no obstante ha sido una estrategia institucional para captar estudiantes. No solo esto ocurrió en el IPEF sino fue una política a nivel nacional. Se las consideraba becas para estudiantes del interior, facilitando la posibilidad de llevar adelante sus estudios de nivel superior. Por otra parte había un aire de “fraternidad”, que se expresaba en objetivos como “prolongar el ámbito familiar de los alumnos”.

Según versa en el Decreto Nº 5370 SERIE “A” de octubre de 1960 (anexo I), se aprueba el reglamento del sistema de internos para alumnos becados otorgado por la Provincia para seguir los estudios de Profesorado de EF. Entre otras normativas indica: los alumnos becados tendrán el carácter de internos. Sus obligaciones serán respetar las normas institucionales, la disciplina, la moral y las buenas costumbres. Los becarios recibirán: alojamiento; alimentación; atención médica, odontológica y kinésica;

uniforme y equipos. Es causal de pérdida de la beca: terminar los dos primeros años en diciembre con 3 o más materias aplazadas; incurrir a 20 faltas injustificadas; falta grave de disciplina considerada por la Dirección del Instituto; falta de aptitud profesional o vocacional; incumplimiento de las reglas del instituto.

Toda una serie de críticas a las prácticas que eran habituales en los internados aparece tanto en las entrevistas a los expertos como en las AC, excepción hecha de AHAG quien parece trasuntar cierta nostalgia de esa época en la medida en que ve en ese ámbito su única posibilidad de estudiar en la ciudad de Córdoba.

Aiseinstein (anexo IV), cuenta respecto del Instituto de San Fernando en Buenos Aires, que hay quienes ven el internado, desde una posición nostálgica, y otros más crítica.

“... algunos cuentan que era una cosa jerárquica donde... de control... el rector que venía con los jefes de las dos tribus y que reuniéndose con él, controlaba todo el instituto porque las dos tribus eran verticalistas y tenían ahí como un responsable del cuarto que controlaba que sus compañeros hacían lo que tenían que hacer, ... había “buchones”⁹⁵”

Por su parte Rozengardt, (anexo IV) lo refiere en los siguientes términos:

“el capitalismo es competencia, es ganancia, es la búsqueda del mejor; estamos en el contexto capitalista en cualquier institución y eso también es una influencia. Pero, a mí me parece que en la EF en particular se instala esta tradición en la época de internado y esto perdura. Y ese internado tiene, podríamos decir, un formato ligado también a las escuelas militares, que esto no lo mencionamos pero este modo de entender el cuerpo para la competencia, para el sufrimiento, disciplina siempre con una huella de tortura atrás, me parece que forma parte de una manera de verse a sí mismos, en los institutos, como escuelas militares, escuelas de formación militar; que yo supongo que eso se instala en el internado. Es una hipótesis fuerte.”

⁹⁵ Buchón es un término que pertenece al lunfardo argentino. Alguien que imputa a otro o acusa a la autoridad parte o noticia de una actuación ilícita o de un suceso irregular de otro par.

Vadori (anexo IV) sobre el internado del IPEF decía lo siguiente:

“No soportaba el internado. Comíamos borrego, cordero, ¡¡¡horrible!!!. Una vez nos dieron pelones⁹⁶, y vi que eran todos ¡¡¡gusanos flotando!!!.

Yo no podía ir al baño, era uno solo. Dos o tres hacían cola y yo no podía. Esperaba que todas se durmieran y yo iba. Tenía que estar sola.

Una compañera había conseguido una lata de durazno al natural, conseguimos un abre lata, nos fuimos a la terraza a comerlo. Escapando de la Tota (refiere a la Regente “Tota” Gil). Era una persona muy rigurosa que estaba a cargo del internado. Teníamos que marchar sí o sí. Te imaginás. Yo no comía, encontraba gusanos, pelos, un asco. Al baño no podía ir...

Mientras estábamos ahí teníamos que estar con pollera, yo me había llevado una sola. No se podía usar pantalones.

... dormía en la cucheta de arriba, con la mala experiencia porque no sabía cómo subir, la primera vez hice demasiado impulso y me abrí el labio con el borde. Todo mal. Era para los más aptos eso. Para poder asistir ahí, había que tener aguante. Fue terrible. Teníamos horarios estrictos, a tal hora se apagaba la luz, se prendía, a tal hora teníamos que ir al internado hasta el instituto, no podíamos comprar nada, nos controlaban, nos vigilaban...”

Valga como ejemplo de mirada crítica del internado, lo referido en el siguiente fragmento de AC de una profesora del interior provincial que logra ingresar en la década del 60:

AMCR: “Permanecí en el internado, hasta setiembre de ese año en el que fui invitada como co-directora a un concurso de Coros de América en Antofagasta, Chile...

Pedí permiso en el Internado; no me lo dieron y lo mismo viajé. A mi vuelta encontré la valija en el hall del internado: me habían echado; era libre.” (Anexo III: A)

A la vez aparecen otras miradas, como lo que narra AHAG, con dejo de nostalgia y agradecimiento, por haber recibido la posibilidad de estudiar, accediendo a la beca de “*alumno interno*” (mirada que se localiza a comienzo del 70):

AHAG: “..., había becas disponibles para estudiantes del interior; pregunté en qué consistían y me contestaron que manteniendo “buen rendimiento académico” podría acceder a “casa, comida, ropa, asistencia médica y kinésica”...Se iniciaba mi vida como “alumno

96 Pelón: fruta dulce, nectaria, semejante al durazno.

interno", ya que a la casa de estudiantes que se nos ofrecía se le denominaba "internado" (uno de varones y otro de mujeres)... Aparte de la casa-internado, uno de los primeros aportes que nos hizo el Instituto –por la beca del estado provincial– fue la ropa de estudiantes." (Anexo III: A)

16.3. Usos y técnicas corporales

Los usos y técnicas corporales hacen referencia a: Técnicas motrices codificadas, de rendimiento y modos de transmisión, el esfuerzo y el sometimiento como uso social del cuerpo, y a la vestimenta, posturas y gestos.

16.3.1. Técnicas motrices codificadas, de rendimiento y modos de transmisión

Cada generación, por el plan de estudio que cursó y por el contexto histórico vivido, ha tenido experiencias motrices y técnicas de movimiento singulares. Algunas técnicas de movimiento y sus modos de transmisión continuaron vigentes a pesar de los tiempos y los cambios curriculares. Sobre el particular hay referencias explícitas en las AC con matices diferentes, naturalizadas para algunos, criticadas por otros. Se destaca una distinción, entre varones y mujeres, con relación a las prácticas aprendidas por placer de aquellas aprendidas por exigencia y repetición. Tal como lo señala Mauss (1991) la clasificación de las técnicas de movimiento varían según los sexos; la edad; el rendimiento; la transmisión de sus formas. Los usos, las prácticas y las representaciones del cuerpo delimitan la pertenencia social, identificando y distinguiendo a los iguales y a "los otros". En las AC no solo aparecen las técnicas de movimiento sino los modos de transmisión.

Se advierte aprendizajes de opciones nuevas de movimiento. Hay un reconocimiento a las nuevas experiencias motrices, varios dan en llamar "multiplicidad motriz" distinguiendo los diferentes modos de transmisión o de enseñanza. Aparece un particular placer narrado por parte de los profesores varones, no así en las profesoras en quienes se advierte una mirada crítica a las propuestas motrices,

metodológicas e ideológicas del IPEF cuando ellas fueron estudiantes. Ejemplo en estos sentidos se encuentran en los fragmentos de AC que figuran a continuación.

En el caso de AHAG señala el abordaje por sexo de las prácticas motrices como una marca, tanto para los varones como para las mujeres, reconociendo que algunas “manifestaciones motrices” serían privativas para unos y para otros, y cómo las danzas folklóricas si bien eran mixtas, carecían de valor.

AHAG: “A cada uno de nosotros (los alumnos) nos marcó fuertemente aquello de que ciertas manifestaciones motrices eran propias de las mujeres y otras propias de los varones. Así se daba una Gimnasia para varones y otra para mujeres (tanto en las especialidades formativas como deportivas); el Rugby era deporte masculino, junto al Fútbol, mientras que el Hóckey sobre Césped aparecía como femenino; el Básquetbol lo practicaban ambos sexos, pero por separado; de igual manera la natación. Curiosamente, las Danzas Folklóricas, que implicaban necesariamente la participación conjunta, resultaban de un valor inferior (como manifestación sociomotriz), en la consideración de profesores y alumnos, frente a la importancia que se le asignaba a la gimnasia, el atletismo y los deportes en general.” (Anexo III: A)

En el caso de AHEM, coloca como valor dentro de las técnicas de movimiento a la modalidad de entrenamiento y a la formación multilateral como distinción para su rendimiento deportivo.

AHEM: “1970 fue el año de inicio. Luego del cursillo de ingreso, ocupe el 1º lugar entre los aspirantes a ingresar. En ese tiempo la carrera era de 3 años, y solo ingresaban 30 varones y 60 mujeres, en cursos separados por sexo. Yo ya tenía conocimiento de la mecánica el IPEF, porque entrenaba en el Gimnasio M. Belgrano, y cada vez me apasionaba más esa carrera. En ese momento, el 1º año del IPEF tenía una carga horaria superior al actual, y un solo turno, pero que era doble. Empezábamos las actividades a las 07,30, hasta las 13,00 hs. Había un intervalo para almorzar, y a las 14,00hs cursábamos hasta las 16,30 - 17,00 hs (boxeo, tenis, esgrima, etc.)..., al terminar las clases, me quedaba a entrenar. Es decir que partía de casa a las 07,00hs y regresaba alrededor de las 20,00hs. Y muchas veces el regreso era caminando. Pero, estaba en lo mío, cada vez más convencido y seguro de mi elección, y sarna con gusto. En ese momento de mi vida, las actividades del IPEF, el entrenamiento y las competencias ocupaban todo el tiempo. No obstante, mi disciplina y orden me permitió cursar el profesorado en 3 años y recibirme, sin haber rendido nunca una materia... Y esta gran actividad física, donde se sumaban las clases del IPEF, el entrenamiento y las competencias, fue decisiva en mi formación atlética (Multilateralidad) y me permitieron comenzar a destacarme deportivamente.” (Anexo III: A)

En el caso de BHMD, también reconoce lo que da en llamar “multiplicidad motriz”, sumado a la práctica y entrenamiento de la Gimnasia. A esto se suma el placer por los aprendizajes motores. Clara señal de distinción de este gusto por las técnicas motrices y su rendimiento.

BHMD: “A los 17, el ingreso al IPEF y descubrir una dimensión de multiplicidad motriz que prolongó el placer. Aprendí, por mí mismo, a disfrutar de los aprendizajes motores. Ingresé primero entre cerca de 400 varones y egresé como abanderado, practicaba con placer hasta folklore, aunque no le encontraba sentido (tampoco ahora) y estudiaba mucho, siempre cansado, luego de no menos de 4 horas de entrenamiento diario. Gimnasia, deportes y EF labraron mi destino.” (Anexo III: B)

En el caso de BHKS, da cuentas del placer de lo nuevo y sus horas de prácticas y dedicación.

BHKS: “Cuando finalizo la escuela, decido ingresar al profesorado, algo que no consigo en primera instancia, ya que ignoraba cómo era el procedimiento, y mi preparación era mala...Sentí culpa todo el año. No entendía que me había pasado. En el segundo semestre comienzo mi preparación e ingresé primero en el orden de mérito. No sólo me había preparado muy bien, sino que además, había tenido una formación hacia lo pedagógico en la escuela media, hecho que me ayudó mucho. El mundo estalló para mí al ingresar. Cada propuesta de movimiento era una novedad. Eso implicaba que estaba muchas horas practicando y el placer era enorme.” (Anexo III: B)

En el caso de BHAE, lo que en un momento fue una fortaleza “medalla de oro como deportista”, a su traslado del interior del país a Córdoba, para ingresar al IPEF y ante nuevas prácticas y técnicas motrices, sintió cierta imposibilidad de aceptar nuevos desafíos motrices, por temor a ser “poco capaz” de resolverlo. Aquí se podría decir que prima cierto habitus por el lugar de procedencia por sobre aquellos placeres por el movimiento. Como si la “confianza básica”, hubiese desaparecido, en tanto condición paradójica a la anterior.

BHAE: “El formar parte de selecciones de fútbol, volei y básquet hicieron que me supusiera un buen deportista en mis tiempos “mozos”. La medalla de oro como “mejor deportista” de la promoción abonó a esa teoría. Pero, paradójicamente, tal condición, la de sentirme seguro de mis posibilidades motrices, se convirtió en un condicionante como adulto en la práctica ante público”

durante mi formación en el profesorado. Cuando me percibía con pocas posibilidades de lograr alguna destreza la practicaba en la intimidad, me costaba verme cómo imposibilitado. Consecuentemente prefería quedarme con las ganas de jugar ante que mostrarme incapaz, o poco capaz. Con el tiempo ello hizo que cada vez menos aceptara los desafíos de una nueva experiencia motriz.” (Anexo III: B)

Los casos señalados ut supra pertenecen a AC de varones, la mayor parte de ellos con experiencias de las técnicas de movimiento y de rendimiento vividas con cierto placer, a no ser cuando aparece la diferencia por su lugar de procedencia, como en los caso de BHKS y BHAЕ venidos del interior a Córdoba. Aquí podríamos recuperar las ideas de Bourdieu (2004), respecto al habitus vinculado al lugar de procedencia. No obstante esto, BHKS luego lo supera.

Por otra parte y respecto a los *modos de transmisión*, es notable su visibilidad en docentes de la generación A. Dos mujeres de esta generación, asocian estos modos de transmisión vinculados al contexto socio político, para AMCR, esto se convertían en modelos; y en el caso de AMML reconoce modos que tocaban la humillación, y cómo los modelos opuestos le enseñaron a conocer y valorarse.

AMCR: *“Los modelos. Algunos de los profesores habían sido los primeros egresados de la carrera; otros, entrenadores de equipo deportivos o instructores en escuelas militares. Se los podía distinguir por las modalidades.*

Los que se hacían llamar tíos, en clara alusión a que el Instituto era una familia, eran de las primeras promociones de la carrera: simpáticos, seductores y con una frase que más adelante cuestionaríamos: “cada maestrillo con su librillo”.

Los de corte militar privilegiaban la forma, la obediencia, la puntualidad, el rendimiento. Pero había excepciones: dos profesores becados en la Escuela de deportes de Colonia (Alemania), al volver, renovaron el interés por las situaciones problemáticas, se analizaba el movimiento, se reconocían sus mecanismos, había una metodología.

Mi inclinación a la estética me llevó a valorar la materia Filosofía donde la profesora Cappelli nos guiaba a una filosofía práctica: observar “lo bello” en las clases dictadas en el Rosedal y en las visitas al Museo Caraffa; con el mismo sentido fomentaba el intercambio, las relaciones con la vida cotidiana; se preguntaba y nos preguntaba.

A veces en Gimnasia se nos proponía inventar series y elegir la música y esto nos acercaba a una dinámica de grupo en autogestión.” (Anexo III: A)

Se puede advertir en lo expresado la existencia de diferentes modelos. El modelo de entrenadores deportivos e instructores de escuela militar y otros que eran

llamados “tíos” (según AMCR), siguiendo una tradición familiar que implicaba la referencia a la simpatía y familiaridad en el trato. Mientras que en los militares se privilegiaba la forma la puntualidad y el rendimiento, en los otros, como los de “excepción”, se tenía en cuenta otros valores como la problematización de la experiencia, análisis e intercambio de las mismas.

AMML: “El régimen militarista y las normas disciplinarias eran muchas veces absurdas. Recuerdo que no podía ingresar al establecimiento si no estaba vestida completamente de azul. En ocasiones me sentía agredida y humillada... En cuanto a la concepción y los métodos de enseñanza de los contenidos relacionados con el cuerpo y el movimiento no diferían demasiado con la ideología antes sugerida. La enseñanza era estructurada y tecnicista, lo que importaba era el resultado. Para aprobar Atletismo, todas las alumnas debíamos saltar en altura 1,10 mts , sin tener en cuenta si medías 1,80 o 1,60mts. No demos olvidar el origen militar de la Educación Física y mucho menos el momento histórico y político en el que cursé mis estudios. Ingresé al IPEF en el año 1974 y egresé en el 1976. El día que sufrimos el golpe militar tuvimos clases hasta que nos “visitó” el ejército. Creo que este contexto acentuó aún más la rigidez de nuestra formación. Debo destacar que a pesar de esta situación, tuve profesores muy valiosos, con gran vocación y compromiso, que me marcaron a fuego y también profesores “subversivos” que me permitieron mantener los ojos abiertos y ver otros caminos por los que podía transitar. Cuando cursaba segundo año conocí a una profesora que me enseñó a conocer y valorar la materia, que me enseñó también a conocer y valorar mis propias aptitudes y me marcó el camino en cual pude encontrar esa fórmula perfecta de cuerpo – movimiento – beneficio – placer.” (Anexo III: A)

Más allá de la referencia fenoménica de los que narran su AC, se puede apreciar la existencia de al menos tres categorías en las que los modos de transmisión eran colocados por los alumnos, a saber: una, la de las exigencias y rendimientos por sobre la variable individual y subjetiva. Otra la de la transmisión apoyada en la relación de simpatía confianza y familiaridad en el trato y por último una donde se privilegiaba la crítica, el análisis, los sujetos y el conocimiento y los modos no tradicionales de abordarlos.

16.3.2. El esfuerzo y el sometimiento como uso social del cuerpo

En varios pasajes narrados se puede leer la idea del esfuerzo, la disciplina, el entrenamiento, el sufrimiento; como así también la idea de soportar, tolerar a alguien

o algo molesto o desagradable; reprimirse, contenerse, callar, someterse al poder o sumisión a la jerarquía. Podríamos hablar del cuerpo del “aguante”; del cuerpo disciplinado; listo para la lucha y la competencia; del cuerpo como lugar de confrontación, puesto al límite, e impregnado de omnipotencia.

Una referencia a esto se encuentra en la entrevista a Rozengardt (anexo IV) Allí plantea:

“...para poder ser aceptado como un cuerpo plenamente humano, capaz de pensar y, por lo tanto, transformarse en profesor, o sea, tener autoridad, primero hay que someterse a la autoridad del otro. Me parece que esa es la síntesis del ritual este del bautismo; para poder mandar, primero hay que saber ser mandado, para saber vencer. Pero, además, por métodos que pueden llegar a ser torturantes, sádicos, pueden ser así de hacer sufrir al otro. O sea que el cuerpo, de última, para entender realmente el aprendizaje y para entender la disciplina... parecería que, ser profesor de educación física forma parte de algún lugar de autoridad ligada al cuerpo y que, para poder ser autoridad, es decir, poder mandarle a otro en relación con su cuerpo, poder someter el cuerpo del otro a la propia voluntad, es necesario primero atravesar la experiencia de ser sometido y sufrir por ello. Y, ser sometido corporalmente llegando, a algún modo..., de sufrimiento corporal.”

Por otra parte las AC señalan, de diversos modos, estas características del cuerpo en las tres generaciones (A, B y C) aludiendo a diversas acepciones del cuerpo del “aguante”. Se puede leer disciplina, orden, esfuerzo, dolencias por el entrenamiento, omnipotencia, soportar y el cuerpo puesto al límite.

AHEM: En el IPEF, empezábamos las actividades a las 07,30, hasta las 13,00 hs. Había un intervalo para almorzar, y a las 14,00hs cursábamos hasta las 16,30 - 17,00 hs (boxeo, tenis, esgrima, etc.)... al terminar las clases, me quedaba a entrenar. Es decir que partía de casa a las 07,00hs y regresaba alrededor de las 20,00hs. Y muchas veces el regreso era caminando.

Pero, estaba en lo mío, cada vez más convencido y seguro de mi elección, y sarna con gusto...

En ese momento de mi vida, las actividades del IPEF, el entrenamiento y las competencias ocupaban todo el tiempo. No obstante, mi disciplina y orden me permitió cursar el profesorado en 3 años y recibirme... (Anexo III: A)

Para AHEM disciplina, orden, entrenamiento aparecen como valores a los que el sujeto debe aspirar en su condición de estudiantes del IPEF.

BMLT: “Si bien el esfuerzo y disciplina que siempre marcaron mi paso por esta vida me hicieron llegar a lugares muy altos en la gimnasia rítmica deportiva (entrenadora del equipo argentino y juez continental etc...) sentía que cada vez me alejaba más de la gimnasia y la danza... me acercaba más hacia la Educación Física.

Seguramente analicé en aquellos momentos que la gimnasia de competencia como la danza tenía tantas exigencias como sueños rotos. Sentía la misma presión del entorno... Observaba a mis alumnas como transformaban y cambiaban sus ideales: primero buscaban este deporte porque les gustaba, luego se enquejecían y frustraban en búsqueda del éxito....

En ese contacto diario también veía las dolencias aparejadas por el entrenamiento y sentía culpabilidad por ello...Todas estas cosas me hicieron tocar fondo y reencontrarme con lo que yo quería para mi vida...

Deje de entrenar y juzgar gimnastas (la tensión de la competencia y el sufrimiento de mis alumnas al ser evaluadas no me gustaba y llegaba a casa con fuertes dolores de cabeza). Me siento más creativa y menos "sujeta" disfruto de mis clases, la danza, la gimnasia, la música pero desde otro lugar. Siento que todas las experiencias fueron necesarias para mi maduración y encuentro. Tampoco reniego de lo que fui e hice...comprendí que fueron épocas donde culturalmente las personas estábamos "s u j e t a s" a comportamientos sociales esperados el cuerpo, este era sinónimo de disciplina y no de placer... por lo tanto todas las actividades corporales estaban teñidas de ello.” (Anexo III: B)

Para BMLT las exigencias se equiparan a los “sueños rotos” en la medida en que para ella las exigencias aparecen como provocadora de frustraciones y por ello no tienen ninguna connotación de valía a la que aspirar. Las exigencias aparecen así asociadas a la disciplina más que al placer del movimiento.

BHAE: “...ya de púber, incursionamos con un grupo de amigos en las “prácticas marciales”, quizá en búsqueda de un trabajo más disciplinado y de rigor que nos permitiera algún adiestramiento para la lucha y la posibilidad de defendernos ante las pandillas de los “cositos”. Así eran llamados por los chicos del centro de la ciudad los niños de la periferia que pedían “una cosita”. Solía ser frecuente que nos retaran a pelear, y ante el hecho de sentirnos muy vulnerables por la escasa experiencia pugilística que teníamos, decidimos hacernos de destrezas de combate. En lo que nos habíamos entrenado bastante era en carrera como producto de la huida en ocasión de ser amenazados por estos chicos.

La omnipotencia de mis años adolescentes me llevaba a poner a prueba mis capacidades: nadar en la noche fría de un invierno cuando pescábamos en el

Gualedguay⁹⁷, nadar de la orilla a la isla en el ancho Uruguay en época de camping. Arriesgarse sin saberlo y sin creer que se lo hacía. Poner el cuerpo en una moto veloz y “pendenciera” que esquivaba autos y pasaba por esquinas sin detenerse. Cambiarme con mi gran amigo del lado de adelante hacia atrás de la moto a toda velocidad en la avenida.

El fútbol en el barro, con amigos de la “barra” los fines de semana ampliaba las experiencias y me dejaba la sensación de un cuerpo usado al límite.

Más adelante el Fútbol de primera. La posibilidad de poderlo todo, de cansarse nunca, de alcanzar a todos y no ser detenido por nadie en el equipo de primera división del club Sarmiento, habitaba un cuerpo que soportaba alcohol, traspasos y bailes.

...siempre sometía mi cuerpo, me sometía, a situaciones de riesgo físico. Cuestión que fuera perdiendo con el correr de mi adultez.” (Anexo III: B)

Se cita lo narrado por BHAÉ, a pesar de corresponder a una etapa anterior a la formación docente, porque hay un rasgo distintivo por su condición de hombre (como rasgos de masculinidad) y por razones de edad (próxima a un estudiante del IPEF). Los usos que del cuerpo hacía, someterlo a situaciones de riesgo, se fue perdiendo con el correr de los años. Podría decirse que masculinidad y juventud empujan a poner al cuerpo al límite. Como diría el poeta español en las *Coplas a la muerte de su padre*: “Las mañas y ligerezas y la fuerza corporal de juventud, todo se torna graveza cuando llega el arrabal de senectud.” (Manrique en García Megía, 2009: 24)

CHPG: “...desde los ocho años mi único objetivo era: ser jugador de básquet. Y creo que la construcción de mi cuerpo era la del biotipo de un jugador de básquet, longilíneo. Comencé a sentir paulatinamente las consecuencias del trabajo de resistencia anaeróbica, los piques cortos, y poco a poco fui tonificando la musculatura típica de un jugador de básquet: glúteos, cuádriceps, gemelos y abdominales. A la edad de 15 años comencé con el entrenamiento en gimnasio. Recuerdo..., un ex atleta de rugby, jugador de la selección de Córdoba, me dijo, ¿vos querés hacer pesas?...Bueno subite a esa barrita, y dale. Me subo y no me levantaba ni una vez. Por lo tanto me dijo: Yo te ayudo hasta que hagas una sola, cuando te subas una sola vez, el resto es trabajo tuyo. Y así fue me subí una vez, hacía tres series de una y luego de a poco iba aumentando paralelamente a mi desarrollo hormonal. Desde esa edad hasta los 23 años creo haber sido un poco vigorético, me mataba en el gimnasio, solía ir al gimnasio antes del boliche para ir más “inflado”, me ponía remeritas ajustadas y toda la onda. Y bueno creo que todos pasamos por esa edad, aunque reconozco que me sigue gustando estar bien, no tan inflado pero tener un cuerpo armónico que exprese las actividades físicas que realizas.

⁹⁷ Río algo ancho y correntoso, con meandros y pozos traicioneros que atraviesa la provincia de Entre Ríos de Norte a Sur.

Tuve otro excelente entrenador..., me mostró el arte del entrenamiento, la forma de estadificarlo, planificarlo, y me regaló un libro que resume lo que es la preparación, al que lo tengo siempre a mano. "El atleta guerrero" de Dan Millman." (Anexo III: C)

El cuerpo se ve alineado a mandatos jerárquicos y de sometimiento. Esto es, operando a modo "ejemplificador" de conductas morales para el ejercicio del rol profesional, del rendimiento y de una estética particular que dé cuenta de las actividades físicas que se realiza. Esta característica fue narrada fundamentalmente por docentes varones, tal vez porque históricamente se constituyeron como rasgos de masculinidad. Los usos, las prácticas y las representaciones del cuerpo delimitan la pertenencia social, identificando y distinguiendo a los iguales y a "los otros".

16.3.3. Vestimenta, posturas y gestos

La regulación de la vestimenta surge como parte de los saberes institucionalizados, ritualizados, saberes intermedios al saber científico, al decir de Vigarello (2005), se convierte en la base técnica y estratégica para gobernar al cuerpo. La ropa pone en línea de visibilidad patrones de docilidad y de transgresión a ciertas convenciones y posiciones sociales. La vestimenta desde el "uniforme" coloca al "ojo que mira" apariencias de igualdad, identidad, sentido de pertenencia, pulcritud, decoro, entre otras. No obstante la vestimenta - hoy sin "uniformarse"- despliega cierto habitus de distinción, de regulación de los cuerpos, los torna legibles y distinguibles a primera vista. Seguido aparecen ejemplos en las entrevistas a los expertos.

Rozengardt (anexo IV), recordaba una imagen a modo fotográfico de su experiencia en torno a la vestimenta, diciendo:

"me acuerdo una fotografía, concretamente, que nos sacaron a todo el grupo junto en la cancha..., donde estamos todos con los buzos, de uniforme. Quizás la fotografía es el uniforme, era un uniforme azul... pensemos en esto, en el año '78 todavía no se usaba mucho la ropa

deportiva para andar por la calle...Yo no me sentía, muy cómodo con ropa deportiva andando por la calle. “

Scharagrodsky, (anexo IV)

“... ha cambiado fuertemente, esta idea de la uniformidad del cuerpo... Ahora si me preguntas ¿la diversidad implica mayor respeto a la diferencia?, te diría que no necesariamente... ya no van con el buzo azul y el pantalón largo... Eso era fuertemente homogenizante y disciplinante. Pero no necesariamente que cada uno vaya vestido en la forma que quiere implica mayor espacio y prácticas de libertad. Los rituales pueden cambiar pero quizás los significados vinculados con la opresión y la segregación siguen estando por debajo muy presentes. El tema de la vestimenta y el cuerpo fue siempre muy fuerte en la EF.”

Aiseinstein (anexo IV):

“Cuando yo estaba recién recibida (1978) la gente no iba por la calle en jogging; después vino la época del aerobismo... Hoy cualquier persona, oficinista o profesor de educación física se viste con buzo y unas zapatillas. Pero usar zapatillas, era de profesor, yo cuando iba de zapatillas por la calle debía estar muy prolija... Ahora, ...los chicos ya tampoco van todos de buzo al profesorado..., es distinto,... yendo al Romero y veo alumnos que están sentados en el piso, bueno, a ver, donde hay cuerpos más presentes, ... se permiten más cosas... en Luján se ve... los de educación física son tan poquitos que... y son todos profes allá porque son de licenciatura, entonces, se mimetizan más con el alumno universitario; si bien llegan todos con jogging porque vienen de dar clase, no llevan tanto ropa deportiva y se ve su actitud corporal y todo... del estudiante universitario. Cuando uno entra al Romero, están los pibes en shortcito⁹⁸, en musculosa, a veces en medias practicando algo en los pasillos,...eso es realmente el profesorado. En el instituto también, quizás había gente con esos cuerpos así tan presentes y practicando, haciendo cosas por los pasillos. Y, aparte, en el profesorado nadie se va a escandalizar porque vea un alumno sin zapatillas en un pasillo practicando alguna cosa. Esos son rasgos, a mí me resulta muy agradable de ver en el profesorado. Pero, yo creo que eso en mi época era igual, yo tengo registro de clases prácticas, de esquema de gimnasia...

...Sobre el tema de la distinción...En la época en que yo estudié EF había una cosa de distinción en el sentido, me parece, que estudiar EF, el profesorado te habilitaba, a cualquiera que ingresara,... entrar al mundo del deporte o hacia el mundo de las prácticas deportivas, estabas más o menos habilitada para todo... y eso viene de antes..., me parecía que era un rasgo

98 Diminutivo de pantalón corto.

distintivo en la formación de profesores. Porque, si hacías EF en la década del '20, el '30, practicabas deporte y eras de elite... marcaba cierto status..."

La Vestimenta ha sido un tema recurrente tanto en las entrevistas como en las autobiografías, a continuación aparece un fragmento de la siguiente AC:

AHAG: *"Ser alumno interno del IPEF: Obligación del uso de uniformes. El tipo de ropa. El concepto de "buena presencia física". La pulcritud en el tratamiento de lo corporal. La presencia física resultaba importante. Aparte de la talla mínima para varones y mujeres, el control de peso y la pulcritud (cabello corto, sin barba, bien afeitado y ropa limpia eran requisitos exigidos en forma permanente. Y yo aceptaba todo ello como parte de las reglas y del sistema; con casi 24 años, como ciudadano y como estudiante acataba un modo de vida impuesto por la autoridad. El momento histórico y nuestra madurez como ciudadanos encontrábamos un tanto natural que por lo corporal pasara la uniformidad y ciertas imposiciones sociales o la sujeción por la sujeción misma. Pero no todo resultaba ser así, puesto que el orden propio de los Internados los resolvíamos los alumnos y profesores o reuniones y por mayoría; claro que no yendo más allá de lo que establecía el Reglamento Interno del IPEF."* (Anexo III: A)

Por otra parte, es de destacar en la vestimenta y los gestos que estos aparecían en el reglamento institucional. Solo para citar un ejemplo, en 1984, aún había entre los requisitos de ingreso al IPEF, algunas exigencias de uniforme y normativas que hacían de esta carrera un lugar para algunos. La lógica de la exclusión continuaba. Lo que se cita es el detalle de lo que se venía solicitando desde la década del '50, a pesar que en 1984 habíamos ingresado a la democracia de la mano del Presidente elegido por el voto popular, Dr. Raúl Alfonsín.

El uniforme solicitado por aquel entonces, responde a lo que históricamente se demandaba. En el documento respectivo se señala (Anexo I):

Los alumnos deberán tener en existencia permanente:

Uniforme de calle:

Señoritas: pollera gris oscuro lisa de saga, con tabla delantera, largo hasta la rodilla; calzado mocasín negro; medias $\frac{3}{4}$ lisas, color azul marino, no transparentes; polera celeste lisa; saco tipo blazer azul oscuro, con botones oscuros; pulóver azul marino, escote en V y bufanda de lana, azul marino.

Para épocas de temperatura elevada se cambiará la polera por camisa lisa celeste. El emblema del IPEF sobre el bolsillo izquierdo del blazer.

Varones: pantalón gris oscuro liso de sarga, con bolsillos laterales verticales, calzado negro; medias lisas azul marino; saco tipo blazer oscuro con botones oscuros; polera lisa azul marino; saco tipo blazer azul oscuro con botones oscuros; polera lisa celeste; pulóver azul marino, escote en V; bufanda azul marino oscuro. Para épocas de temperaturas elevadas, se cambiará la polera por camisa lisa celeste; corbata lisa azul marino. El emblema del IPEF sobre el bolsillo izquierdo del blazer.

Uniforme Interno:

Señoritas y Varones: zapatillas negras lisas; medias cortas blancas; remera blanca lisa, mangas cortas, tipo “chomba”; buzo completo azul marino liso, sin vivos, ni marcas, parte superior con cierre delantero, completo que abarque el cuello volcable, y parte inferior con tirapiés. El emblema del IPEF sobre el lado izquierdo.

Abrijo alternativo: (señoritas y varones) durante los meses de junio a agosto podrá utilizarse campera impermeable de tela, plástico o similar, tanto para suplir al “blazer” en el uniforme de calle como para cubrir el buzo en el uniforme interno, debiendo dicha prenda ser exclusivamente de color azul marino liso.

Natación:

Señoritas: malla entera azul marino lisa; gorra blanca; ojota⁹⁹s; toallón de baño.

Varones: pantalón de baño o malla azul marino lisa; ojotas; toallón de baño.

Gimnasia:

Señoritas: malla de gimnasia azul marino, mangas $\frac{3}{4}$, escote redondo; “badanas” negras; camiseta “musculosa” blanca lisa.

Varones: short azul marino sin vivos o tiras, camiseta “musculosa” blanca lisa, “badanas” blancas.

Rugby:

Varones: camiseta de rugby color azul, cuello y puños blancos; pantalón blanco corto reforzado, sin hebillas ni botones visibles, con cordón interior en la cintura medias $\frac{3}{4}$ azul marino lisas; calzado de cuero o tela, con tapones de goma o plástico.

Otras actividades deportivas:

Señoritas y Varones: camiseta tipo musculosa blanca lisa o con vivo celeste en el cuello y sisa; short azul marino liso (no slip ni bombachón), medias blancas cortas, zapatillas negras lisas.

Los alumnos S.A.F. (sin actividad física) deberán vestir también el uniforme interno salvo que el motivo de su inactividad se lo impida.

Advertencia:

El uniforme de calle es obligatorio pero considerando la situación económica por la que actualmente transita la familia podrá dejarse en suspenso por un tiempo determinado con la autorización de las autoridades de la Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior. (Dicha autorización era de un organismo superior al IPEF, por lo que el uniforme era una demanda de la DEMES)

99 Ojota: calzado a manera de sandalia, también llamado ushuta, originario de Amércia del Sur.

PRESENTACIÓN, MODALES Y ACTITUDES:

La prolijidad en el vestir, la higiene y el esmero en la presentación personal deben ser siempre tenidos en cuenta; por ello, en relación a esto último se dispone:

Las señoritas llevarán cabello corto, recogido; los varones, cabello corto y peinado, patillas corta (que no sobrepasen el lóbulo de la oreja), barba rasurada y si usan bigotes recortado (que no sobrepase la comisura de los labios).

El lenguaje y los modales de los alumnos del Instituto deben ser siempre correctos. La familiaridad, el trato cordial, el sentido del humor necesario en toda convivencia, se afianzan cuando se actúa con delicadeza y respeto mutuo.

A continuación algunas fotografías del IPEF que muestran vestimenta, gestos, posturas distinguibles por décadas y sexo. Las mismas ilustran la propia historia institucional. En su mayoría fueron obtenidas del archivo histórico del IPEF.

Década del '40 en el IPEF



Foto Nº 55: Primer grupo de docentes y de egresados del IPEF - 1948
Fuente: Archivo histórico del IPEF

Tal como lo muestra la foto N° 55, los Profesores y varios egresados usaban bigotes. Las mujeres con cabello recogido y/o peinados, estudiantes de uniforme y docentes de traje y vestidos formales. La organización en la foto es escalonada, estudiantes sentados (abajo) y docentes y Director de pie arriba, entre quienes se observa una alumna (mejor promedio de esa promoción). Unos y otros distinguibles con sello jerárquico.



Foto N° 56: Indumentaria para Gimnasia masculina -1949.

Fuente: archivo histórico del IPEF.

Vinculante a la época, la gimnasia danesa con pies descalzos y torso desnudo. Short blanco. Caminando uno detrás del otro organizados de mayor a menor (altura), tal como se aprecia en la organización o formaciones castrenses. El más alto adelante en una hilera y a la derecha en una fila, como puede apreciarse en la formación de la misma gimnasia en la década del 50 en la foto N° 61 y 62.

Las fotografías de la década del 40 son escasas, además el IPEF solo tuvo abiertas sus puertas durante 4 meses de 1946; cerrado en 1947 (por falta de pago a los docente); se retoma la apertura de la carrera y culminación de la primera promoción en 1948 y en 1949 su dictado es normal.

Cabe ilustrar con otra foto colocada en la Parte II, correspondiente al día de la inauguración del IPEF en 1946, donde puede advertirse lo señalado arriba sobre las formaciones y desfile castrenses, como lo muestran las fotos Nº 57 y 58.



Foto Nº 57: Acto inaugural. 08/09/1946 Formación de estudiante del IPEF en el campo de Atletismo (fila de la izquierda mujeres, fila de la derecha varones); formación de grupos escolares; misa de campaña. Autoridades civiles y militares en el palco oficial.
Fuente: Archivo Histórico IPEF.



Foto Nº 58: Acto inaugural. 08/09/1946 Desfile de estudiante y docentes del IPEF en la pista de Atletismo frente al palco de las autoridades y público general. Fuente: Archivo Histórico IPEF.

Década del '50 en el IPEF

Cabe advertir que el cambio de década no generó cambios en las prácticas castrenses, como se puede apreciarse en la foto N° 59, 60, 61 y 62 donde, en una se observan estudiantes en formación, alineados y uniformados frente a los docentes en un acto de colación (foto N° 59), en otro año bajo las características de un evento de colación de grado, se observa que varía el atuendo (piés descalzos y torso desnudo. short oscuro) para una muestra de gimnasia danesa, pero no varía su organización castrense, tanto en la formación alineada como en hilera de mayor a menor (foto N° 60). Y en las dos siguientes formaciones, una en hilera, donde el docente va adelante manteniendo posición de descanso (foto N° 61) y otra en fila, donde el docente se ubica a la derecha y los alumnos se alinean con vista a la derecha (foto N° 62), con la misma indumentaria short oscuro, pies descalzo y torso desnudo.

Parafraseando a Vigarello (2005) se podría decir que los cuerpos componen una figura ordenada y simétrica, desde la posición de los pies a la cabeza. Una imagen compuesta y elaborada del pasado, la disciplina y la inmovilidad de los cuerpos se han convertido en símbolos. Se impone una posición que simboliza al militar, la parte superior del cuerpo y del pecho se adelantan y comprimen algo en la cintura, y el peso recae en la planta de los pies. Cuando se aplica el movimiento el cuerpo se vuelve flexible, aunque no es posible observarlo en las fotos.



Foto N° 59: Formación en acto de Colación de Grado. Década '50.
Fuente: Archivo Histórico del IPEF

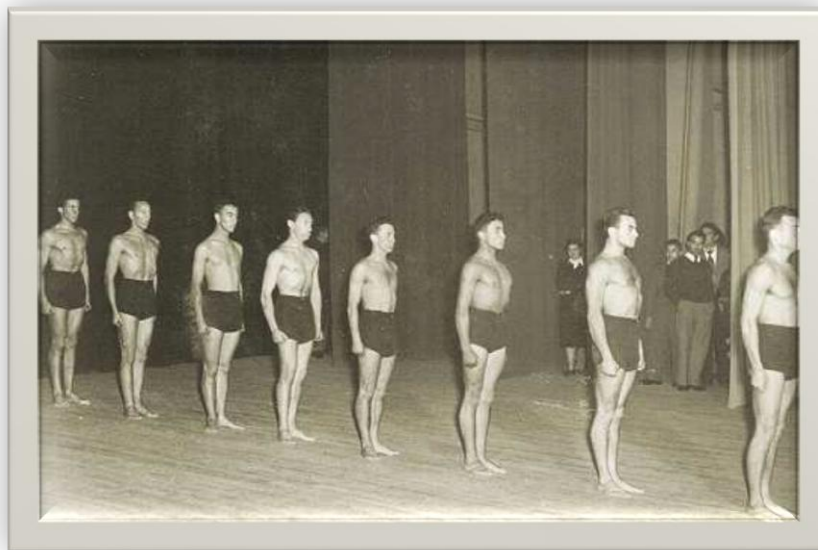


Foto Nº 60: Formación para muestra de Gimnasia masculina – IPEF.
Acto de colación. Década '50.
Fuente: Archivo Histórico del IPEF



Foto Nº 61: formación: clase de Gimnasia Danesa masculina - Fuente: www.ipef.edu.ar



Foto Nº 62: formación: clase de Gimnasia Danesa masculina - Fuente: www.ipef.edu.ar

Más allá del esgrima y otras técnicas corporales, la lógica postural, de alineación y del orden se presenta como disposición arquitectónica que mantiene una tensión precisa y es apoyada por la mirada clara y definida. Mantiene la idea de simetría, y en un lugar distinguido el docente. El uniforme completa la aparente igualdad (foto Nº 63). Cabe advertir que las fotos en este apartado se caracterizan por la pose en la escena de los sujetos fotografiados.



Foto Nº 63: Clase de Esgrima femenina en el Gimnasio chico del IPEF. Década '50.
Fuente: Archivo Histórico del IPEF



Foto Nº 64: En el centro de la remera blanca portan la I. Década '50.
Fuente: Archivo Histórico del IPEF

Se advierte en las fotografías el uso del uniforme en las clases llamadas prácticas. Zapatilla y medias blancas; falda pantalón debajo de las rodillas (mujeres) y

pantalón de frisa (varones), remera o camiseta blanca para ambos con la I del Instituto en el centro del pecho (Foto Nº 64). El mismo se mantiene durante la década del 60.

Es notable cierto contraste, entre las clases dentro de la institución y aquellas que se dan en espacios al aire libre y en la naturaleza, como ocurrieron y ocurren en los campamentos. En estos, los alumnos usan diversa vestimenta, en la foto Nº 65 se pueden observar a varones de short, torso desnudo y en posturas informales. Los campamentos técnicos se realizaban por sexo, como las diversas prácticas motrices a excepción de las danzas folklóricas, como puede observarse en la foto Nº 66. Estas dos fotos acusan algunas distinciones, una por la informalidad postural y la vestimenta, y la otra por ser una práctica mixta.



Foto Nº 65 Campamento técnico masculino, en las Sierras de Córdoba - 1956
Carpas canadienses. Fuente: Archivo histórico del IPEF



Foto Nº 66: Clase de Danzas Folklóricas mixtas, en el Gimnasio Chico.
Uniforme de clases prácticas. Década '50.
Fuente: Archivo histórico del IPEF.

Por otra parte, también se puede observar clases mixtas, tal como lo acusa la foto Nº 67, en las aulas o también llamadas clases “teóricas”. Al parecer, varones y mujeres pueden pensar y bailar juntos, más no jugar, hacer deporte o vida en la naturaleza.



Foto Nº 67: Indumentaria para las clases teóricas, mixta - 1953
Fuente: Archivo histórico del IPEF



Foto Nº 68: Gimnasia acrobática – IPEF

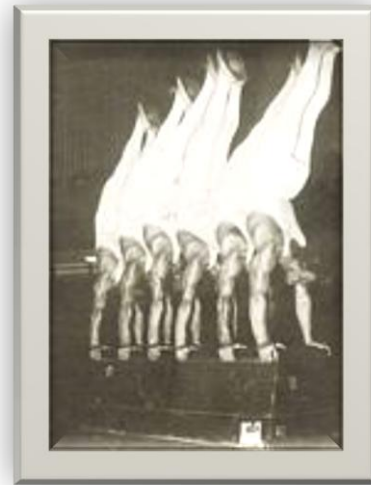


Foto Nº 69: Gimnasia acrobática – IPEF

Fuente: Archivo Histórico del IPEF

La gimnasia acrobática masculina, se ha distinguido en la década del 50, como un sello distintivo identitario de la institución IPEF. Uno de sus docentes destacados fue Mario Tullisse – base de la pirámide acrobática - (foto Nº 68), profesor idóneo, lo que no le impidió volverse todo un referente del IPEF desde su apertura y por más de tres décadas.

Por otra parte y en otra ocasión de ceremonia, como es la fiesta de egresados, en la foto Nº 70 se aprecian vestidos y faldas que se van ampliando, desde formas evasée hasta faldas plato, o con frunces para acentuar el volumen. Cintura estrecha, y con volumen en hombros y en la falda, que se mantiene por debajo de las rodillas. Una década de culto a la belleza, primando imagen de niña-mujer impecable. Tal vez, una copia de la cultura estadounidense, que se basa en las líneas de progreso, prosperidad, tras la austeridad de la guerra en la década anterior, provocando un aumento en el consumo impulsado por el optimismo económico. Las mujeres comienzan a liberarse de sus hábitos hogareños e inician actividades sociales que las obligan a tener vestimenta apropiada para usar fuera de la casa. Hay una impronta a parecerse al ícono de la época, Marilyn Monroe, referente femenino de la moda de este tiempo. En cambio los varones lucen sus trajes clásicos con corbata.

En la foto de referencia se destacan las mujeres en su fiesta de egreso, ellas se colocan adelante y son mayoría respecto de los varones egresados. El único hombre que está en primer plano es quien era Director del IPEF en 1957.



Foto Nº 70: Vestimenta de gala en la fiesta de egreso de la promoción 1957.
Escalera del hall central.
Fuente: Archivo histórico del IPEF

Década del '60 en el IPEF



Foto N 71: Indumentaria de esgrima, década del '60
Fuente: Archivo histórico del IPEF



Foto Nº 72: Equipo femenino de Esgrima del IPEF, compitiendo en el
Hockey Club de Córdoba en el año 1966.
Gentileza de la Profesora: Celia Romanutti

Notable es ver fotos de aquellas prácticas que han sido distintivas en las décadas del 50 y 60 vinculadas con la gimnasia y la esgrima. Técnicas corporales características de ese momento histórico. En las fotografías 71 y 72, puede observarse

el cambio de atuendo que acompañó la práctica de esgrima en la década del 60 en el IPEF, utilizando la indumentaria reglamentaria para este deporte de lucha o de combate con florete, como muestran las imágenes.

La esgrima requiere de una indumentaria que salvaguarde la integridad de sus participantes sin restarle agilidad a sus movimientos. Se utilizan zapatillas blancas, medias blanca y ceñida. Los pantalones son bastante ajustados por debajo de las rodillas. El tronco y los brazos van cubiertos por una chaquetilla, que se cierra por detrás o por los costados. Debajo de la parte inferior de la chaquetilla, se coloca un peto, que sirve como protección adicional. Un guante va hasta el antebrazo y es usado, sólo en la mano que sostiene el florete. Y el rostro va cubierto por una careta enrejada.

El arma blanca que se empuña, se llama florete cuya longitud máxima era de 1,10 m. y pesaba entre 500 y 600 grs. Consta de una hoja de acero flexible, terminada en su extremo delantero por un botón (para no dañar al contrincante) y en su extremo trasero por la espiga (esta última incluida en la empuñadura) se compone de mango (lo que la mano sujeta normalmente) y pomo (parte trasera de la empuñadura que fija el mango sobre la espiga). Además, cuenta con una cazoleta metálica, fijada -la parte convexa hacia delante- entre la hoja y la empuñadura, que sirve para proteger la mano que sujeta el arma. Se puede advertir en las fotos N° 71 y N° 72 la postura que privilegia la alineación ubicados de perfil o tres cuartos perfil.

Es notable como en los actos patrios y o de colación de grado se lucen trajes de gala para algún número artístico, como puede apreciarse en la fotografía N° 73, en una danza de salón, vestido con miriñaque y elegancia de las llamadas “damas antiguas” y él de frac, representando a la aristocracias argentina. Elegancia, comunicación en la mirada, y paso de baile del minué.



Foto Nº 73: Acto patrio en el salón grande del IPEF, pareja de estudiantes. Década del '60
Fuente: Archivo histórico del IPEF



Foto Nº 74: Estudiantes, docentes y directivos del IPEF - 1964.
Fuente: archivo histórico del IPEF

Tal como puede apreciarse en la foto Nº 74 vemos alumnas y alumnos con uniforme. Ellas con peinados batidos, característicos de la época. Adelante y en el centro se ubican los directivos y docentes, a los costados mujeres. Detrás y de modo escalonado mujeres y varones. Formación esta que se asemeja a otras más o menos informales, donde el ojo de la cámara, coloca en el “ojo central” a las autoridades, como muestra de relaciones jerárquicas y de poder.



Foto Nº 75: Acto de colación 1965
Fuente: Archivo histórico del IPEF

En la foto 75 “Acto de colación de la promoción 1965”, se observa una formación de alumnas y alumnos en dos filas en posición de pie y uniformados; la abanderada y los escoltas de bandera y detrás de la línea final de la cancha de Básquetbol, una formación de militares. Un espacio ordenado, espacioso, con visibilidad.

La foto anteriormente descripta, contrasta con la foto Nº 76, al aire libre, alumnas vestidas informalmente de short y remera sin mangas. Agrupadas en 3 niveles escalonadas y en postura informal saliendo del eje vertical. Los cuerpos se tocan, una característica observada en esta época en escenas de campamento, informales, en espacio al aire libre y fuera del espacio institucional cotidiano. Solo guarda la lógica que todas son mujeres, ya que la propuesta era sexista.



Foto Nº 76: Campamento técnico femenino en las Sierras de Córdoba.
Carpas canadienses. 1968
Fuente: Archivo histórico del IPEF

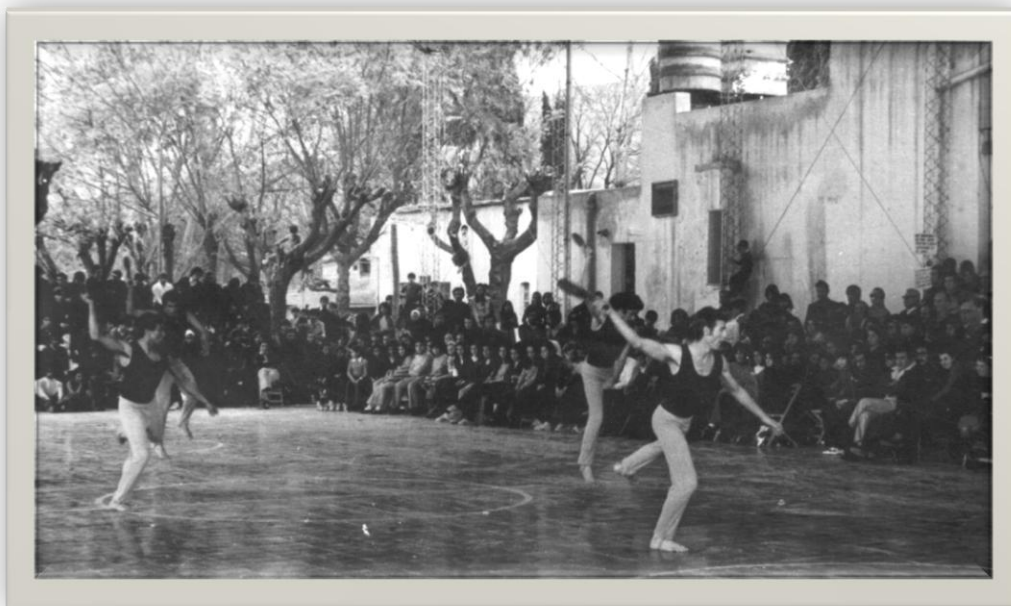


Foto Nº 77: Gimnasia Masculina con clavav a cargo del Prof. Ferreyra. Década del '60
Fuente: Archivo histórico del IPEF

Para advertir continuidades y discontinuidades históricas de la época, se puede señalar en la foto Nº 77 un grupo de varones presentando un esquema gimnástico, lo

que daría cuenta de una continuidad histórica respecto al trabajo sexista, pero irrumpe la modalidad de trabajo del profesor al abordar la propuesta con clavas, en tanto objeto de aprovechamiento rítmico para circunducciones y balanceos, poco común para la década del '60. Sobre el tema AHVF narró:

AHVF: "Empecé con la clava. Ese elemento de la Gimnasia sueca y danesa utilizada en forma estática y con fines formativos. Empecé a combinar los antiguos movimientos y a partir de allí, dejándome llevar por el impulso que motivaba la misma con los balanceos, circunducciones y desplazamientos, nacían nuevas y ricas posibilidades para el estudio del movimiento y desarrollo del cuerpo en el espacio. Ya no eran los ejercicios localizados para el manejo de la clava, sino impulsando los balanceos, desplazamientos, liberando el movimiento, usando todas sus posibilidades." (Anexo III: A)



Foto N° 78: Tribu Irupé. Varones y mujeres con la misma indumentaria. 1961.
Fuente: Archivo histórico del IPEF

Tal como aparece en la foto N° 78, hay una similitud con la N° 76, en el sentido que si bien los cuerpos se muestran escalonados, no conservan estrictamente el eje y se tocan. No obstante esta foto (N° 78) corresponde a un evento en que varones y mujeres se reunían, más no competían con equipos mixtos sino por sexo, pero sí todos pertenecían a la tribu Irupé. Es por ello que el uniforme cambiaba de forma y de

prenda, más la lógica de identificación permanecía. Varones y mujeres se entremezclan, escalonadamente, sentados, flexionados y parados. Todos de short blanco y camiseta (sudadera), zapatillas y medias, y bincha con una pluma central. Esta fotografía se realiza en el patio del edificio de la época.

Década del '70 en el IPEF

AHVF: *“Mis alumnos ejecutaban los trabajos físicos con el torso desnudo y descalzos (favorecía los desplazamientos y la estimulación de los centros nerviosos de las plantas de los pies).”* (Anexo III: A)

AHVF, en tanto docente del IPEF, narra que sus clases eran sellos de distinción en la Institución por la vestimenta y el tipo de prácticas que realizaban sus alumnos. Torso desnudo y pies descalzos, para aquel momento histórico fue aceptado y “normal”, mientras que en la década del 90 hubo escenas de llamada de atención a los estudiantes por estar descalzos y con el torso desnudo.

AHAG: *“Aparte de la casa-internado, uno de los primeros aportes que nos hizo el Instituto –por la beca del estado provincial– fue la ropa de estudiantes. Se trataba de la ropa de trabajo práctico: buzos completos de algodón, frisados, de color azul, remeras blancas, zapatillas de lona y goma azules, pantalones cortos blancos. La ropa de salida y de clases teóricas (saco azul, pantalón gris, camisa blanca celeste y corbata azul) la llevábamos los alumnos. Los buzos, en general, eran holgados y disimulaban muy bien las formas corporales (podría decirse que poco elegantes). Recién en 1971, después de los Juegos Panamericanos de Cali, vimos los primeros conjuntos Adidas de algodón y poliéster y zapatillas de la misma marca...”* (Anexo III: A)

Lo señalado por AHAG, se lo puede observar en las siguientes fotografías de la década del '70 (foto Nº 79). Allí se puede observar que la indumentaria para Actos académicos es la misma que el profesor señala como ropa de salida o para las clases teóricas.



Foto Nº 79: Abanderada y escoltas. Acto de colación de 1972.
Fuente: Archivo histórico IPEF



Foto Nº 80: Alumnas del IPEF. Desfile en el marco de la III Gimnasiada Americana.
Buenos Aires, Octubre de 1978.
Fuente: Archivo histórico IPEF

Ambas fotografías (79 y 80) si bien responden a escenarios distintos, uno en un acto de colación en un salón y otro en la calle, guardan la lógica del desfile.

En particular la foto N° 80, son alumnas que representaron al IPEF en Buenos Aires en una Gimnasiada todas ellas con uniforme y organizadas bajo la formación militar, de menor a mayor, en fila e hilera y la jerarquía que se distingue al costado derecho. Las más bajas de estatura a la izquierda y la más alta a la derecha. Formaciones y marchas militares era parte del espectáculo, a la vez que una práctica de la EF (técnica del cuerpo). Uno de los ritmos a seguir en este tipo de eventos, eran las marchas militares para desfilar. En Argentina se utilizaba la “Canción del deporte” (ver y escuchar en anexo I). El ritmo es de marcha militar, cuya letra tiene un alto contenido androcéntrico y eugenésico. Alguno de sus pasajes ilustra esta idea y su sentir:

*“...Luchar, en justa varonil.
Luchar con ansia juvenil.
Y para la raza
conseguir el ejemplar
del porvenir.
Luchar, luchar para
triunfar,
luchar y nunca desmayar.
Alentando siempre
la esperanza de imponer
la divisa "Vencer y vencer".*

*Caballeros del juego hay que ser,
al campo a salir
con fe y con valor.
Adversarios que van a ofrecer
en brega gentil
ejemplo y vigor.
La confianza y la inspiración
del amor a una institución
ha de darnos aliento
y hacer que el esfuerzo
corone de gloria un campeón.”
(Botta, 1933. Anexo I)*

No debe olvidarse el momento histórico que estaba atravesando la Argentina, plena dictadura militar, no obstante lo cual se celebra en ella, en 1978, en la Copa Mundial de Fútbol. Por lo tanto los desfiles eran característicos de la EF de la época, dando cuenta del orden, la disciplina, la uniformidad de los cuerpos.

Rozengardt (anexo IV), describe una foto del Instituto “Romero Brest” a fines de la década del 70, cuando fue estudiante de dicho centro, la misma no fue registrada en papel sino en la vivencia personal, a la vez que ilustra la época y lo analizado más arriba, especialmente en la foto N° 80, ícono de la década. Cuerpos uniformados, ordenados, disciplinados, “borrados” en su singularidad:

*“...Formados todos en fila y me destacan... lo asocié... por tener
barba, es decir, por mostrarme, simplemente, un cuerpo no completamente
sometido a los mandatos estéticos de los militares, esta línea, es una*

fotografía constante durante los tres años porque venía este mismo regente, u otro, y nos pasaba un papelito por la cara para ver si hacía ruido o no hacía ruido. Si hacía ruido nos mandaba a casa porque nos teníamos que afeitar y,...nos decían que teníamos que cortarnos el pelo y que no se podía ver el pelo por debajo del cuello de la camisa, de la remera.

Teníamos un buzo azul bombilla y acá viene esta sensación de ridículo que yo sentía, un tipo grandote de un metro... más de 1,86 m, no acostumbrado a usar ese tipo de ropas,... zapatillas negras tamaño 46 que es lo que yo uso, es mi tamaño de pie y yo me sentía ridículo con esa ropa, con una rayita roja en el hombro, absurda... Teníamos que andar, entrar y salir, yo no podía ir con otra ropa y cambiarme. Esto era un poco la foto desde el cuerpo en el instituto... La idea de todos igual, la idea que nada sobresalga, prohibido usar bigote ni barba, pelo corto, el uniforme riguroso... adentro y afuera del instituto.”

Década del '80 en el IPEF

En esta década aparecen fotografías en colores, no son muchas. A continuación se presentan algunas, que ilustran las ceremonias que tradicionalmente han sido objeto de registro. En la foto N° 81 se muestra la formación de portar la bandera y sus escoltas, todas ellas mujeres, de faldas y camisas. Sin ser un uniforme oficial, era la vestimenta personal y habitual para la ocasión.



Foto N° 81: Anaderada y escoltas de bandera. Acto de colación del IPEF - 1989

Fuente: Archivo histórico del IPEF

Por otra parte, y en el mismo acto de colación ya se admiten otras coreografías no solo de danzas tradicionales o esquemas gimnásticos, sino en esta ocasión una coreografía de danza contemporánea desde la Asignatura “Danza creativa educativa” a cargo de la Profesora Mariel Lobato. Aquí la vestimenta también rompe con las tradiciones, utilizan malla, calza negra, taparrabo y descalzas. Aparece una indumentaria ceñida al cuerpo, algo transgresora para aparecer en público. Por otra parte, los movimientos y posturas, salen de la simetría y del eje, se organizan con una figura espacial en damero. Ver foto N° 82.



Foto N° 82: Coreografía del Indio Toba a cargo de la Prof. Mariel Lobato.
Acto de colación del IPEF año 1989.
Fuente: Archivo histórico del IPEF

Década del '90 en el IPEF

En esta década no se exigía uniforme, no obstante los estudiantes para diferentes eventos se presentaban con una camiseta identificatoria. Como se advierte en la foto N° 83, el logo y el estandarte del IPEF están presentes en cada evento. Un

símbolo de identidad, tal como fue convirtiéndose el baile en las ceremonias de colación de grado. En esta oportunidad danzas folklóricas argentinas.



Foto Nº 83: Coreografía de Folklore argentino en pareja.
Acto de colación del IPEF - 1995
Fuente: Archivo histórico del IPEF



Foto Nº 84: Jornadas deportivas. Vóleybol femenino.
50 aniversarios del IPEF – 1996
Fuente: Archivo histórico del IPEF

La fotografía Nº 84, es la primera en donde aparecen alumnos practicando un deporte, en este caso vóleybol femenino. Además es inédito el hecho de que se guarde registro de un evento deportivo realizado como parte de los festejos del 50 aniversario de la institución. La distinción del equipo fue solo por la camiseta, esto es, no hay distinción por uniforme institucional.

Desde la misma lógica comienza a registrarse el evento en Natación y Danzas Folklóricas Argentinas. En la fotografía Nº 85 puede observarse dos prácticas diferentes, aunque ambas mixtas. En la piscina se observan los cuerpos con ropa de baño, y con posturas informales, y en danzas de pareja con la vestimenta para bailes de salón.

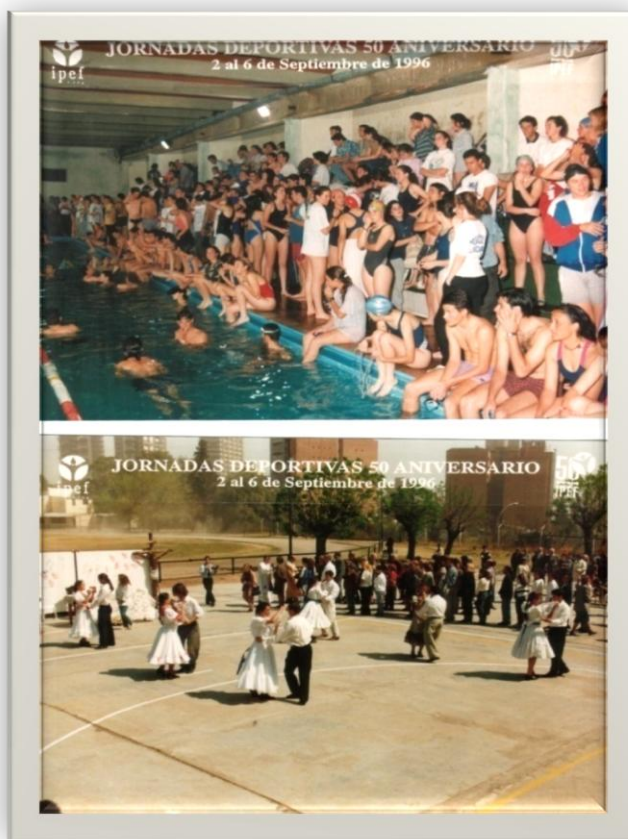


Foto Nº 85: Danzas Folklóricas Argentinas y Natación. Jornadas deportivas 50 aniversario - 1996
Fuente: Archivo Histórico del IPEF

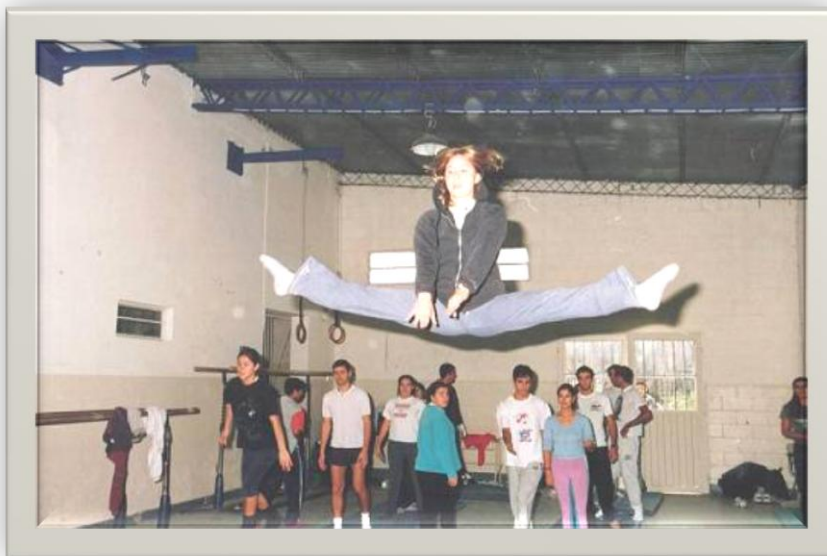


Foto Nº 86: Clase de gimnasia artística en colchonetas
Mixta, descalzos, sin uniforme. 1998
Fuente: Archivo histórico del IPEF

Poco a poco la vida cotidiana comienza a ser registrada y en prácticas corporales diversas, poniendo en línea de visibilidad prácticas corporales mixtas, dejando lucir la diversidad de prendas y con pies descalzos. La foto Nº 86 es elocuente con esta idea.

Desde el 2000 a la fecha

Con la apertura del milenio se advierte que a las celebraciones ingresa la diversidad de prácticas corporales, algunas de ellas como la murga que tuvieron un recorrido en los márgenes de la cultura y en particular de la EF. Se podría pensar que cierta idea de lo diferente se va haciendo cuerpo en el IPEF, como puede observarse en la foto Nº 87. La murga como símbolo, recorre un enfoque contestario y contracultural en el Río de la Plata, lo que se aprecia en su canto, su letra, su vestimenta y sus movimientos.

La murga es una forma popular de música y baile callejero, cuyas letras, gestos y músicas se convierten en sátiras de la realidad, reivindican la alegría y la libertad de expresión. Los colores y los movimientos son un símbolo de ello.

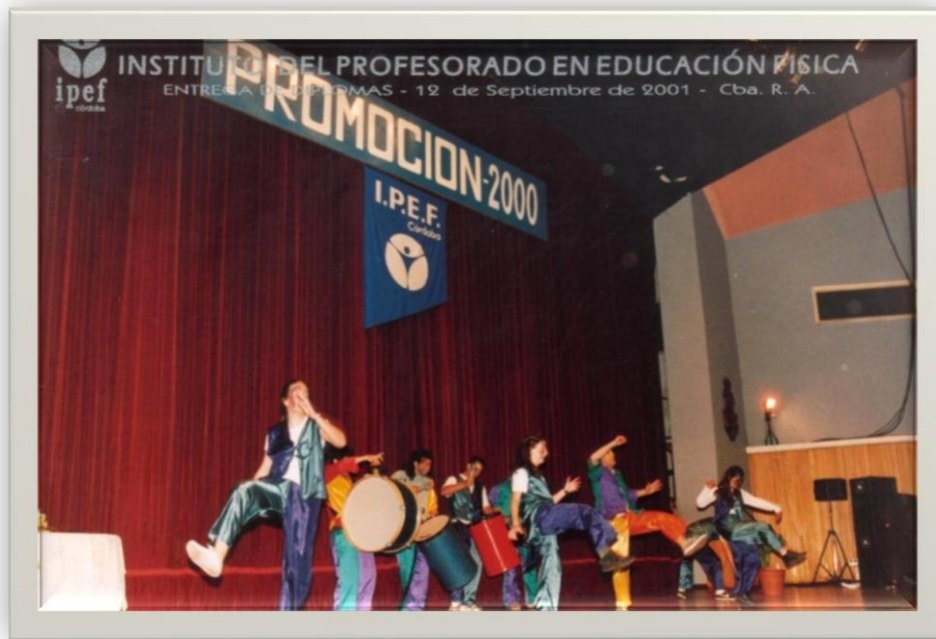


Foto Nº 87: Acto de colación. Murga del IPEF - 2001.
Fuente: Archivo histórico del IPEF

Las fotos que aparecen a continuación Nº 88 y 89 dan cuenta de escenas frecuentes en el antiguo edificio del IPEF. La “Tapera” como le llamabamos en aquel entonces a esa tribuna que estaba en el predio de la institución, se convirtió en un verdadero lugar de encuentro de docentes y alumnos para la espera antes de la partida hacia los campamentos, campeonatos deportivos, asambleas y eventos institucionales. Si bien la disposición espacial es escalonada, los cuerpos se aproximan, se tocan, se mantiene o pierde el eje, sin guardar una forma única. La diversidad, los colores, la relación horizontal comienza a tener un lugar en la dinámica institucional.



Foto N° 88: Grupo mixto en la tribuna de la "Tapera", previo a la partida de campamento - 2001



Foto N° 89: Acto en el IPEF en la tribuna de la "Tapera" Grupo de estudiantes y docentes, de pie. 2001 Indumentaria deportiva diversa.

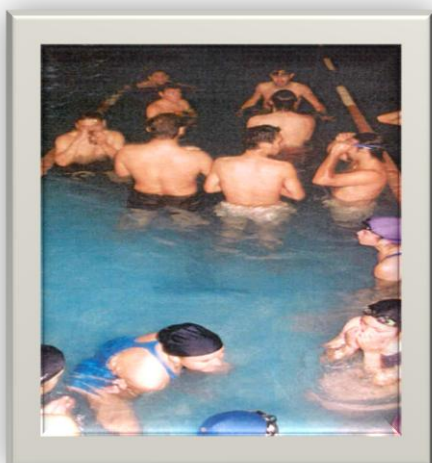


Foto N° 90: Clase mixta de natación. De pie en un andarivel. 2002



Foto N° 91: Posición final composición expresiva. Grupo mixto. 2003

Otras escenas comienzan a ser susceptibles de miradas y de registro en la institución, un marco que da cuenta de la convivencia y posibilidad de compartir prácticas corporales entre varones y mujeres tanto en la natación como en la expresión y en la danza. Tal como lo muestran las fotos N° 90, 91, 92, 95 y 96 (Fuente: Archivo histórico del IPEF), no solo aparece la pose, sino escenas cotidianas, el ojo que mira la clase, las producciones en exámenes parciales. Se advierte la presencia de aquello que Furlán (1995) dio en llamar "cuerpo políglota". Un cuerpo que se mira con sentido, se acerca al otro, comienza a incorporar lenguas que le fueron negadas, u

otras dimensiones de lo corporal, como lo es la dimensión social, comunicativa, erótica, expresiva y solidaria.

A lo mencionado anteriormente se agrega en las foto N° 92 que la indumentaria cambia acorde a la danza que se aborde, en este caso además, aparece la mirada entre el varón y la mujer, gesto identitario del tango. Gesto, porte y formas de movimiento consolidan una técnica corporal hacia un cuerpo políglota.



Foto N° 92: Parcial de Movimiento Expresivo II: tango - 2004
Grupo mixto con indumentaria del tango.
Fuente: Archivo histórico del IPEF.

Tal como ocurrió para el festejo del 50 aniversario del IPEF, para el 60 aniversario (2006), se celebró con un Congreso, al que fueron invitados diferentes actores del IPEF de distintas épocas, además de profesionales del Campo de la EF a nivel internacional. La fotografías que aparecen a continuación muestran a docentes jubilados que han realizado alguna muestra sobre aquellos saberes que le ha caracterizado en su pasaje por el IPEF. En la Foto N° 93, se observan tres profesoras que visten trajes de danzas folklóricas argentinas, la misma fue registrada previo al momento de bailar. Y en la Foto N° 94 muestra al Profesor Ferreyra dando una clase sobre una tarima en el gimnasio 1 del nuevo edificio del IPEF, ante mas de 100 personas (estudiantes y docentes) reviviendo sus propuestas de gimnasia de la década del 70. El Profesor (vestido de blanco) en ese momento tenía 71 años.



Foto N° 93: Profesoras jubiladas del IPEF, luego de bailar una Zamba durante el congreso de EF. 60 aniversarios del IPEF - 2006
Fuente: sitio web del IPEF



Foto N° 94: Clase del Prof. Ferreyra durante el congreso de EF 60 aniversarios del IPEF. Gimnasio 1 – 2006.
Fuente: sitio web del IPEF

Por otra parte, y como consecuencia del plan de estudio 2001, comenzaron a poblarse los espacios con estudiantes que ensayaban sus composiciones expresivas en los pasillos, en los patios, en los gimnasios, en las salas de Movimiento Expresivo. Colores, movimientos, ritmos, bailes, tango, folklore, Expresión Corporal, Danza Contemporánea, Salsa y otras, coparon los espacios en los ensayos. Lo que antes solo se mostraba para celebraciones o que se aprendía con cierta intimidad, ahora es colocado en línea de visibilidad, posibilitando crear, elegir vestuarios, músicas, temas, y que otros vayan observando estos procesos.

A continuación, dos fotos que podrían ser simbólicas a este proceso de cambio, una, la escena que muestra la foto N° 95, soltar la cabeza, ceder el peso de la cabeza a la mano y la otra, en la foto N° 96, aparece una escena que se resuelve en el piso (nivel

espacial bajo), ceder el peso al piso. En este caso el piso como facilitador de la percepción del peso, del límite, un lugar ciertamente transgresor respecto a la tradicional posición de pie para el “ejercicio”.

Dimensiones negadas del cuerpo del sujeto aparecen y que al decir de Furlán (Ibídem) son aquellas que remiten al cuerpo erótico, comunicacional, expresivo y social.



Foto Nº 95 Movimiento Expresivo I – Parcial de Expresión Corporal: composición expresiva.
Sala A – 2008. Fuente: fotos de la Prof. M. Cena



Foto N° 97 Movimiento Expresivo I – Parcial de Expresión Corporal: composición expresiva.
Vestimenta es elegida. Utilización del piso. Sala A. 2009
Fuente: fotos de la Prof. M. Cena

Respecto de la vestimenta, posturas y gestos como técnicas y usos corporales que distinguen la formación docente del IPEF, fue visto y analizado desde la fotografía, y enriquecido por otros documentos, AC y EB.

La fotografía y tal como ya se citó, conlleva simulaciones, ficción, revela habitus. Detiene el movimiento en una pose casi ficcional de la realidad captando lo que no es, es decir que la escena, por ejemplo la de “¡sonreír!” no deja ver lo que es; una escena montada para tal fin. La fotografía registra la escena. Por lo general y en el marco institucional elimina el accidente, lo cotidiano y lo espontáneo. Revela una estética de los sujetos que aparecen en ella y de los usos del cuerpo considerados “normales”. Se elige qué recordar y qué no; cómo fotografiar; qué fotografiar; quiénes aparecen y quienes no aparecen en las fotos; quiénes y qué lugares ocupan en la foto. Muchas veces se aparenta participación.

Las fotografías que aparecen aquí, son grupales, vinculadas a la reunión y a la ceremonia. Un modo de solemnizar el rito hasta consagrarlo. Esto deja entrever, que la vida cotidiana es poco fotografiada, se vincula más a un evento o ceremonia

institucional y socialmente aprobado. Ya por fines de 1990 se observan fotos que no solo responden a la pose.

Al decir de Sontag (2007) la fotografía permite la posesión de un pasado y un espacio, convirtiéndose en un certificado de la experiencia. Experiencia que se convierte en un recuerdo, en una imagen. Muestra lo que ha sido, está lastrada por la contingencia, es instante reflejado. Su carácter descriptivo o denotativo, tiene algo de tautológico, pero como señala Barthes “...una foto siempre es invisible: no es a ella a quien vemos.” (2008: 32).

A través de las fotos podemos observar los cambios de estructuras corporales, las posturas, la vestimenta, los peinados; la proxemia¹⁰⁰; técnicas y usos corporales relativos a las prácticas motrices y un tema que no es menor en las primeras décadas del IPEF, donde aparecen formaciones que colocan en el “ojo central” a las autoridades (como muestra de relaciones de poder). Cabe destacar que en los registros fotográficos se pueden observar pocas prácticas deportivas, esto es debido a que los rituales fotografiados responden a ceremonias, fiestas, eventos institucionales formales, y no la vida cotidiana. Es por ello que predominan fotos de formaciones, de agrupamientos, de abanderados, de danzas, y en alguna ocasión salidas de campamento al aire libre, donde los cuerpos aparecen más livianos de ropa en la medida en que esto les está permitido a los sujetos, desde la década del 50 a la actual.

Por otra parte el tipo de agrupamiento hasta la década del '90 mantiene la posición escalonada y alineada, para luego pasar a una posición escalonada pero no alineada, donde los cuerpos se aproximan, se tocan, y salen de la línea vertical. A su vez, las prácticas motrices son por sexo (a excepción de las danzas folklóricas); a partir de fines de los '90 se comienzan a observar varones y mujeres en la piscina (Natación); en la Gimnasia; en Movimiento Expresivo I y II.

100 Proxemia: posición relativa de los cuerpos y relación de espacio o distancia entre un cuerpo y otro en la comunicación.

Además, desde fines de los '90 aparece otra proxemia, otros usos del espacio, no sólo de pie o parados, sino que se utiliza el piso, al tiempo que aparecen otros lenguajes; otras vestimentas, expresando "otros cuerpos". Un pasaje de la "pose" para la foto, a la gestualidad más espontánea o cotidiana. De lo "uniforme" a lo "heterogéneo".

Furlán (1996) sostenía que el control del cuerpo, la instrumentalización de lo corpóreo, la racionalización de los movimientos corporales se ligó al mundo del rendimiento y del trabajo. Diríamos, un cuerpo ligado a los valores de la modernidad y a las conductas de "normalidad" asociadas a cierta moral cristiana decimonónica. Cuerpos que no se toquen, que se neutralicen y deseroticen. Códigos y posturas consecuentes con la época. Prescripciones y rituales de control de los cuerpos para que el deseo no aparezca, generando así un tipo de intercambio. Brohm (1993) formula "13 Tesis sobre el cuerpo", en la tesis Nº 11, sostiene que la educación capitalista procura sumisión; mientras que la educación autónoma procura la liberación sexual, la re-erotización del cuerpo y la poética del gesto. En las fotografías de las décadas del 40 al 80 se aprecia con mayor nitidez aquellos valores característicos de la modernidad.

Los gestos, códigos sociales, eróticos y expresivos alcanzan al cuerpo en su dimensión comunicacional. La que es potenciada por las técnicas y usos corporales mixtos en particular con la danza, el ritmo y el juego expresivo. Aparece así la mirada y el otro. Al decir de Furlán (Ibídem), el cuerpo comienza a hablar otras lenguas negadas para convertirse en un cuerpo políglota. Esto se va advirtiendo en las fotografías como un pasaje histórico en el que no solo cambian el color y el tamaño.

Al respecto, Frank (1991) contrapone al cuerpo disciplinado el *cuerpo comunicante*. El cuerpo continúa siendo formado por códigos y discursos institucionales, transformados en medios para su expresión. Desde esta perspectiva se pudo observar en las fotografías del IPEF posturas de rectitud, que de modo mimético se imponen al límite prescindiendo del lenguaje. Morfologías, vestimentas, modas, actitudes posturales se van imponiendo e imitando en cada época, muchas veces alejadas del lenguaje y de su posibilidad de simbolización.

16.4. Desviación del habitus

Implica la aparición de ciertas discontinuidades históricas, que pueden apreciarse no solo por cambios generacionales sino también en los sujetos y en la misma institución. Tal como lo plantea Scharagrodsky (anexo IV) *“la clave está en ver qué prácticas generan cierto estado de dominación y cuáles generan cierta resistencia, ciertas prácticas de libertad. Siempre están ambas, aunque hay momentos que una prevalece. Está bueno siempre tratar de ver cómo se resistía.”*

Se podría pensar las desviaciones del habitus como *“pequeñas revueltas”* al decir de Foucault (1992), en la medida en que ocurren en micro escenarios como acontecimientos políticos institucionales. Quizá, y como lo señala Scharagrodsky (Ibídem) las pequeñas revueltas *“para mí son las más interesantes, pero a la vez, en el plano político son poco eficaces.”*

Estas pequeñas revueltas y miradas contraculturales son tanto epistemológicas como político/ideológicas. Desviaciones o intentos de desviaciones de habitus en tanto resistencias al orden establecido o *“status quo”*. Aparecen con algunas recurrencias en mujeres de la generación *“A”* (como se muestra a continuación en los fragmentos de las narrativas) quienes además coinciden en sus relatos al rescatar como un cambio importante el modo de abordar la danza en la formación docente. La impronta que marcara Ada Hünniken¹⁰¹ en ellas no puede desconocerse, y esto en la medida en que propició un modo no tan solo estético de entender el movimiento y la danza en el IPEF.

AMCR: *“Hoy, que evidencia el paso del tiempo en los pliegues del cuerpo, registro huellas de esa construcción, me convoco a deconstruir desde una mirada de “outsider”¹⁰². Al tiempo que construía la imagen del afuera de casa, Córdoba, los otros, los muchachos, la carrera y sus contradicciones, me iba construyendo; no era naturalmente dotada, ni tenía una formación previa, salvo la materia de EF de una escuela de monjas dictada por*

101 Profesora de Danza del IPEF entre las décadas de 60 y el 70.

102 Outsider: identifica algo en la periferia de las normas sociales; alguien que vive aparte de la sociedad común; alternativa estética diferente al status quo; alternativas por fuera del mundo comercial y del consumo; o alguien que observa un grupo desde fuera.

una de ellas que proponía movimientos gimnásticos y deporte al tiempo que sostenía su toca; era una experiencia limitada.

... la institución... enfatizaban valores e intereses con una concepción del cuerpo orientada hacia el rendimiento y la “actitud” era un contenido poco explicitado pero que circulaba a la hora de evaluar las prácticas.

Tengo el recuerdo de mi misma perpleja, nunca me recosté en la autoridad, y era crítica con el autoritarismo, observaba, escuchaba y luchaba con mis contradicciones con lo que se me ofrecía. En ese 1º año la lucha se me hizo pesada y corporicé la metáfora aumentando 10 kilos.

Intuí sin embargo que había otros modos de aprender; acaso fue el germen de mi búsqueda en la Pedagogía Musical, Expresión Corporal, Sensopercepción; técnicas que proporcionaban un enfoque al que adhería: aprender por sí mismos, construcción de la subjetividad, un conocimiento al alcance de todos, propuestas impulsoras del potencial humano a la transformación y a las dificultades que se presentan, las resistencias como material de trabajo.

...Permanecí en el internado, hasta setiembre de ese año en el que fui invitada como co-directora a un concurso de Coros de América en Antofagasta, Chile. El gobierno de Illía promovía los intercambios culturales del interior del país, viajamos 4 coros de Córdoba.

Pedí permiso en el Internado; no me lo dieron y lo mismo viajé. A mi vuelta encontré la valija en el hall del internado: me habían echado; era libre.”

En el 2º año, ya como externa, empecé la carrera de Profesorado de Música en la UNC; recuperé el contacto con la música y el IPEF se transformó en una experiencia diferente a la vivida en el 1º año: era autónoma, la carrera se orientaba hacia lo pedagógico, aparecía el “terreno” y sus problemas sin disimulo: la escuela y sus contradicciones, las desigualdad y la dificultad para “aplicar” lo estudiado a la realidad social; comenzaba a comprender por mí misma.

Recuperé mi cuerpo, bajé los 10 kilos y me encontraba más disponible para encarar las dificultades.

El 3º año fue de entusiasmos; con alivio descubrí mi vocación “entre campos”, que caracterizaron mi vida profesional.

Córdoba ofrecía mucho: en ese año ocurrió la Bienal de arte Kaiser; todo el arte contemporáneo estaba a mano: danza, música experimental, movilizaciones estudiantiles; la plástica revolucionaba los lenguajes figurativos, ocurría el boom de las vanguardias y vivíamos el descubrimiento de un mundo diferente al de nuestros padres; se transgredían las reglas de la composición en los distintos campos, el collage, las técnicas mixtas con pintura y basura reciclada, la desacralización de la música “clásica” y el encuentro con la danza contemporánea con Ada Hünniken, nuestra profesora en el Instituto, una innovadora, bailarina descalza, que coreografiaba desde una misa, a tangos del recién conocido Piazzolla.” (Anexo III: A)

AMML: *“Debo destacar que a pesar de esta situación, tuve profesores muy valiosos, con gran vocación y compromiso, que me marcaron a fuego y también profesores “subversivos” que me permitieron mantener los ojos abiertos y ver otros caminos por los que podía transitar.*

Cuando cursaba segundo año conocí a una profesora que me enseñó a conocer y valorar la materia, que me enseñó también a conocer y valorar mis propias aptitudes y me marcó el camino en cual pude encontrar esa fórmula perfecta de cuerpo – movimiento – beneficio – placer. Me refiero, por supuesto, a la “Gimnasia”. Gracias Marta Caram.

Cuando cursé tercer año, conocí a la Profesora Adda Hünicken, que dictaba la cátedra de Danza Creativa Educacional. Poco fue lo que ella pudo transmitir desde ese lugar, pero fue suficiente para que despertara en mí el interés y la fascinación por su arte. Paralelamente al cursado en el IPEF, comencé a participar de sus clases particulares y al poco tiempo formé parte de su pequeña compañía. Redescubrí un estilo muy expresivo, muy profundo, muy visceral y creativo. Y fue aquí, con Adda, que retomé la Danza.”
“Después de diez años en la profesión, tuve la oportunidad de volver al IPEF, ahora como docente. Fue lo mejor que me pudo haber pasado en mi carrera. Dejé mi actividad como bailarina y me dediqué a mi familia y al IPEF. Dictar la cátedra de Danza Creativa me permitió mantener viva mi pasión y fundirla con mi trabajo. Encontré una Institución todavía muy verticalista y tecnicista, pero gozaba de una libertad de cátedra absoluta, lo cual me permitió volcar en ella todas mis experiencias. Logré, en la Institución, la revalorización del movimiento expresivo y creativo. Pude también, marcar un camino diferente a mis alumnos y ver, con gran orgullo, que muchos de ellos optaron por él.” (Anexo III: A)

Por su parte en los varones, lo rítmico ha ocupado un lugar marginal y en algunos casos ha sido advertido como un déficit. Sin embargo, en un momento histórico de predominio de gimnasia metódica y sin desplazamientos, aparece una propuesta de gimnasia para varones con objetos, movimiento y ritmos. Al decir de AHVF, aparece el “1-2-3”. Esto podría interpretarse como un intento de desviación del habitus durante las décadas del 60/70, no solo por la propuesta rítmica sino además por ser mixta. Clases estas, reconocidas como bellas y cargadas de entusiasmo.

AHVF: *“Empecé con la clava. Ese elemento de la Gimnasia sueca y danesa utilizada en forma estática y con fines formativos. Empecé a combinar los antiguos movimientos y a partir de allí, dejándome llevar por el impulso que motivaba la misma con los balanceos, circunducciones y desplazamientos, nacían nuevas y ricas posibilidades para el estudio del movimiento y desarrollo del cuerpo en el espacio. Ya no eran los ejercicios localizados para el manejo de la clava, sino impulsando los balanceos, desplazamientos, liberando el movimiento, usando todas sus posibilidades.*
...Lo mismo para el nuevo elemento que denominé Balón Red. Así lo hice y un caudal de formas y matices de movimiento se abrieron como un arco iris pletórico de colorido logros insospechados: balanceos, giros, saltos, circunducciones, desplazamientos amplios, pérdida y toma del equilibrio.
Utilizaba música, ritmo y percusión. Trabajaba solo en mi taller personal y luego transfería y motivaba a mis alumnos.
...como profesor de la Escuela de Aviación Militar, visitando un depósito de elementos veo una cantidad grande de apoyos Bauman, abandonados a su suerte. (Cuando era alumno del profesorado, había utilizado los apoyos, rígidos, con ejercicios estáticos). Los pedí, los llevé al profesorado y se elaboró un trabajo de variados ejercicios con ritmo y percusión con numerosos alumnos. El Prof. Antonio García que participó de esta experiencia como alumno, hace muy poco tiempo me manifestaba, que ese trabajo dejó

en él una honda huella en su formación. Nació el trabajo en olas, con muchos alumnos en un espacio reducido y el ritmo del 1-2-3- que me caracteriza.

Después se amplió a manos libres y acompañamiento de las palmas. Ayuda a despertar el ritmo y la creatividad para enmarcar nuevos movimientos con la estructura básica del 1-2-3- logrando conjura trabajos mixtos de varones y mujeres. Una anécdota, las alumnas del profesorado, en sus horas libres solían concurrir a presenciar las clases desde el patio terraza que daba al salón grande del Gimnasio Manuel Belgrano, sede del Instituto por entonces. Mis alumnos ejecutaban los trabajos físicos con el torso desnudo y descalzos (favorecía los desplazamientos y la estimulación de los centros nervosos de las plantas de los pies).

Seguí trabajando en mi taller personal, especialmente con música como factor aglutinante,

Lo hacía frente a un espejo. Eso me ayudó a aprender el lenguaje del cuerpo con el ritmo de la composición musical. Así se desarrolla la cenestesia.

...nace el Seminario de Educación del Movimiento (integrado por profesores de ambos sexos) Creados por mí en 1966. Se trabajó con entusiasmo y constancia. Era tal el entusiasmo de profesores como el de las alumnas, que habiéndose fijado el horario de 19.00 a 21.00, tres veces por semana, hubo días en que eran las 23.00 y nadie quería retirarse ante nuevos descubrimientos y respuestas del quehacer gimnástico... se analizó, estudió, perfeccionó la educación del y por el movimiento y nació una nueva modalidad: Gym-Dance.

Realmente fue un taller de experiencia práctica, es que soy un convencido que la tarea en Educación Física debe ser de acción y reflexión.” (Anexo III: A)

Otras desviaciones del habitus aparecen en las narrativas referidas como momentos de cambio de los modos de pensar que a su vez guardan relación con las lecturas posteriores a su formación de grado, con las discusiones con colegas, con otros estudios académicos; con el trabajo en equipo, con prácticas reflexivas y con mantener vivo “el entusiasmo”. El cambio del predominio de la ejecución motriz a la incorporación de la lectura; a otra sensibilidad estética, perceptiva; a otras prácticas motrices, y el intercambio entre colegas, se inscriben en el mismo sentido. Es de recordar que los docentes que han escrito su autobiografía corporal han transitado por otros estudios a posterior de la formación docente en EF.

BMMG: “... Al no constituirse el tema del cuerpo en un objeto de análisis, que ayudara a comprender la múltiples dimensiones que en él intervienen, este “saber” que yo iba construyendo, no trascendió los límites de mi propio ser, por lo que en mis primeros años de docencia tampoco fue una preocupación transmitir y profundizar en esta línea.

Sin embargo fue sedimentado una preocupación que lecturas posteriores, y sobre todo encuentros con colegas y amigas con preocupaciones similares me permitirían superar algunas concepciones y prácticas.” (Anexo III: B)

Al decir de Aiseinstein (anexo IV) la preocupación heurística por el tema del cuerpo comienza cuando continúa sus estudios en Ciencias de la Educación y luego en su maestría y doctorado.

“...en relación al cuerpo fue muy posterior porque... en general yo trabajé siempre desde la perspectiva, de la EF como asignatura escolar pero, aún antes, como parte de la política pública de ordenamiento, moralización, higienización de la niñez. Y, con eso de la población. Entonces, para mí el cuerpo en todo este recorrido era el... no lo decía así porque ni lo pensaba porque, cuando lo pensé así, empecé a pensar en el cuerpo, era el blanco del dispositivo del poder, o sea, no me preocupaba el cuerpo, me preocupaba la política estatal, y el cuerpo era el depositario de esa política... Mi objeto de estudio era qué hacía el Estado, a través de la escuela, con la educación corporal de los niños. Y, después, fui intentándolo, qué cuerpo quedaba, después empecé a pensar, desde esta mirada un poco más foucaultiana...”

Vadori (anexo IV), relata algunos proyectos institucionales que podrían ser considerados desviaciones del habitus, en la medida que orientan a un trabajo expresivo y crítico-reflexivo, posibilitando así, pensar y vivir el cuerpo por fuera de los cánones tradicionales.

“Tenía una alumna que me decía: “yo que pensaba que no podía hacer gimnasia, era tan deportista. Ahora veo la competencia diferente a como la veía antes.” La mayoría después del SER CORPOREO¹⁰³ se van con buenos registros. Creo que impacta esto de contarse desde su historia vivida. La oportunidad que tuvo de pensarse como estudiantes de EF y como docente. Pensar el cuerpo desde otro lugar que no sea la competencia.

De todos modos me quedan algunas cosas. Ahora que le dieron horas de deporte, vuelve a lo de antes.

103 Ser corpóreo: proyecto institucional coordinado por la Mgter. Vadori donde se problematiza sobre el cuerpo, produciendo reflexiones escritas y composiciones de movimiento expresivo y gimnasia, cada año con una temática diferente. “El SER CORPOREO aborda las problemáticas del sujeto en su totalidad. Y traen del espacio curricular *algunas cosas que puedan llevarse al escenario.*” (Vadori: anexo IV: 28)

El primer ser corpóreo se llamó “del suelo al cielo” en este explica por qué se pretendía generar ahí un espacio y un tiempo en el que los estudiantes pusieran en línea de visibilidad todas aquellas problemáticas del sujeto en su totalidad sobre el escenario a través de la danza, el movimiento expresivo, la gimnasia. Pusieran alguna problemática como sujeto cuerpo, no solo desde la materialidad y desde lo visible, sino con la constitución subjetiva. Por eso que desde el gateo a ir más allá como caminar, trepar, y cómo llegar más allá de lo posible. Por eso del suelo al cielo.

En el 2do SER CORPOREO tenía que ver con los ritmos, colores, en función a América del Sur, América Central y América del Norte.

“Expres – Arte en movimiento” Y después cómo los distintos ritmos atravesaban los cuerpos, y lo sujetaban con los vestuarios, colores, lo típico, el tiempo y el espacio, las características de cada ritmo.

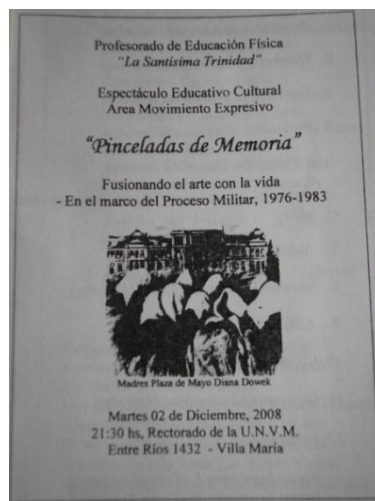
En este (el 3ro) se llamaba “Un cuerpo para armar. Ser, no ser, parecer”. Aquí tomamos un texto de Beatriz Sarlo donde la chica que cumple 15 años le pide la cirugía estética como regalo.

Todas son problemáticas: La constitución subjetiva; el atravesamiento del espacio y del tiempo en los cuerpos, la cirugía estética. Después viene la gala, la problemática de las tecnologías, y el año pasado trabajamos “pinceladas de memoria” que tomamos la época del proceso a partir de cuadros de pintores argentinos que pintaron durante el proceso que abordaron el cuerpo. Como Masacre, hombres de blanco.”



Folleto Nº 1: Ser Corpóreo: “Del cielo al suelo” (2004), “Expres-arte en movimiento” (2005) y “Un cuerpo para armar. Ser, no ser, parecer” (2006) - Instituto “La Santísima Trinidad” de Villa María.

Fuente: gentileza Mgr. Lilian Vadori (anexo I)



Folletto Nº 2: Ser Corpóreo "Pinceladas de Memoria" (2008) –
Instituto "La Santísima Trinidad" de Villa María.
Fuente: gentileza Mgr. Lilian Vadori (anexo I)

La capacidad de algunos de preguntarse por sus propias prácticas, también puede ser entendida en el sentido de desviaciones del habitus. Esto ocurrió fundamentalmente en aquellos que advirtieron que los modos de transmisión eran "tecnicistas", mecánicos o de la búsqueda del rendimiento. Dicha reflexión sobre la práctica necesariamente les llevó a considerar el contexto político y las propuestas didácticas.

AMCR: *"Fui nombrada en los cargos de profesora de educación Vocal y directora del coro, en reconocimiento a la doble formación...Inicié un proceso en Educación vocal con una metodología centrada en la exploración, los aprendizajes por sí mismos, en la búsqueda de repertorio y recursos del lenguaje musical y el juego, la construcción de instrumentos, la apreciación musical.*

Me preguntaba (me pregunto)

¿Cómo transmitir el conocimiento?

¿Cómo acercar al otro eso que uno comprendió previamente?

¿Cómo estimular la exploración de cada uno, el aprendizaje por "sí mismo"?

¿Con qué contenidos, tono, paisajes construir consignas, que guíen y hagan más comprensibles, significativos los aprendizajes?

¿Cómo resolver la escisión teoría/práctica tan presente en el IPEF, como en la UNC?

Compartíamos algunas de éstas preguntas, con otros profesores y se iniciaba en el IPEF un cambio del plan de estudios, en consonancia con otros espacios académicos como la Facultad de Arquitectura, de Filosofía, y la Escuela de Artes, junto a las asesoras :Justa Speleta, María Saleme de Burnichón, Delia Spilla.

Algo de lo que nos proponíamos fue:

- Crear grupos de estudio, con lecturas críticas al sistema y sus reproducciones.*
- Revisar los contenidos implícitos y explícitos de la carrera y los modelos de docencia.*
- Gestionar la participación de los alumnos en el co-gobierno del instituto.*
- Crear un Consejo para regular el nombramiento de los cargos y la toma de decisiones en democracia.*

-Estudiar otros planes de estudio de Educación Física en ámbitos universitarios, La Plata, Tucumán.

-Presentar ponencias, intercambiar con otros espacios académicos cercanos al campo. Simultáneamente, se iban creando resistencias entre los profesores más tradicionales y con más poder hasta el momento: uno de ellos expresó que “había que aplastar la víbora” (o sea nosotros), recordando la penosa cita de un ex gobernador de facto.

El final de 1974 fue de control sobre la prensa y la educación; se suspendieron todos los proyectos de cambio de plan de estudios y a los que participábamos de ellos se nos sancionó con diferentes modalidades: se aplicó el artículo de subversión a delegados docentes y se separaron del cargo a los que no adheríamos al modelo; en mi caso se suprimieron materias (Educación vocal y Coro) las que no fue restituidas hasta hoy.

Los alumnos del último curso que acompañaron este proceso, tuvieron que irse del país, de la provincia y no recibieron su título. Hubo un alumno desaparecido...” (Anexo III: A)

16.5. Experiencias de sí durante y después de la formación docente de EF

Como ya se había señalado más arriba, la experiencia de sí es un complejo proceso histórico de “fabricación” en el que se entrecruzan los discursos que fijan la verdad del sujeto, los tipos de normatividad que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad que lo constituyen como sujeto que actúa sobre sí y sobre los otros.

Se puede señalar como una característica de nuestra cultura occidental y moderna, el hecho de que haya limitado particularmente, lo corporal a lo biológico, lo vivo a lo físico y lo material a lo mecánico. Descuartizando conceptualmente nuestro cuerpo al pensarlo en términos de “aparatos”. El cuerpo se volvió antónimo de otras dimensiones del sujeto. Por oposición a ello, las dimensiones de la corporalidad no son “partes” del cuerpo, son modos de focalizar la experiencia que tenemos como seres corpóreos. Esa experiencia nos afecta globalmente, aunque puede producir efectos, según una infinidad de criterios.

Quizás sea necesario cartografiar de otro modo nuestra corporeidad, quizás sea necesario abrirnos a la multidimensionalidad de nuestra experiencia corporal y comprender su relación con los discursos sobre el cuerpo. Es preciso darnos cuenta que los relatos, son parte de nuestra vivencia corporal, que participan de su configuración pero no la agotan. El lenguaje nunca podrá representar la vivencia en su totalidad, ya habíamos hablado que es inconmensurable. No se trata de un defecto de

las palabras, ni de una carencia de nuestro sistema cognitivo: la representación es una ilusión, o como plantea Le Breton (2002) el cuerpo es una ficción.

Las narrativas hablan de experiencias de sí dispares en la historia de vida de cada sujeto y dispares entre los sujetos, experiencias que se observan hasta paradójicas. En algunos casos pasaron de ser muy activos a cierto sedentarismo, en otros casos de actividades de acción al yoga y la meditación:

AMGS: “En tercer año me caso y me voy a vivir a Córdoba continuo allí con el profesorado, el matrimonio me dio mayor libertad entonces y por primera vez en mi vida empiezo danza clásica y moderna, tenía 23 años que despertar y que torpeza, igual resistí mis clases todo el año, pero era muy grande para comenzar a bailar, mis progresos hice, el mayor saber cuánto me gustaba todo eso y que seguramente iba a poder bailar muchas clases de danzas.

Las clases de folklore en el profesorado me encantaron, de hecho gracias a ellas se bailaron las danzas tradicionales y siempre las he enseñado donde he podido. Las clases de danza moderna continuaron y de allí salté a estudiar en Buenos Aires cursos de Expresión Corporal...Siempre continué con clases de danzas de distinto tipo.

La más importante el tango, tenía 43 años ya había practicado otras danzas y el tango me parecía algo muy desafiante, me daba como vergüenza y a la vez me provocaba el personaje de la tanguera, por rea, por alocada, por pasional.

Las clases eran más difíciles de lo que yo pensaba, grave problema, “no me dejaba llevar” el varón marca lo que hay que hacer y yo trataba de adivinar que iba hacer para seguirlo y mi iniciativa no era lo que el varón marcaba, entonces no se podía bailar conmigo, un compañero me dijo déjate llevar si quieres bailar, sino nadie te va a sacar a bailar. Fueron largos meses me di cuenta que era mal llevada hasta que al fin empecé a dejar que me lleven estando en quietud, escuchando plenamente la orden del otro, y vivenciar una de las acciones corporales más bellas que es ir juntos y en armonía disfrutando de una melodía.

Que paz, que desliz, con música y un compañero la importancia de acompañar para lograr una danza, una compañía segura y respetuosa, es la forma de esa danza sensual y apasionada que me prestó todo su caudal para canalizar el mío.

Hoy juego al personaje con atrevida corporeidad madura, prestando mi sentir en esta danza de dos. El tango me hizo crecer y buscar además de resignificar otras experiencias. Hoy ya no hay trabas en la danza se fluir y me doy los permisos, tengo todavía mucho por danzar y ayudar a otros a danzar escapando de los límites de la apariencia.” (Anexo III: A)

Vemos, en este fragmento de la AC, cómo para AMGS la danza en sus distintas formas ha implicado una significativa experiencia de sí que ha transformado su vivencia corporal, su sensualidad como en el caso del tango que le permitió crecer y resignificar otras experiencias de vida.

AHEM: *“Poco a poco, por acumulación de años, y por exceso de confort, voy declinando la actividad física. En la actualidad se limita a Jugar al Golf, 1 o 2 veces por semana y una que otra caminata de 45’ – 60’. Y por supuesto las clases del IPEF, las cuales sigo desarrollando con la misma pasión, o quizás más que las del inicio en la década del 70.*

Con respecto a mi tarea como docente formador de docente, en el profesorado, quiero detenerme, y realizar un análisis de cómo esta fue cambiando con los años.

Cuando cursé, para ser profesor, y cuando comencé a desarrollar mi tarea como profesor, la carga horaria destinada a los deportes y a la gimnasia, permitía abarcar en profundidad la temática requerida. Teníamos tiempo, para realizar las actividades prácticas, repetir los gestos y ejercicios, hasta aprender a realizarlos. Igualmente, podíamos fundamentar el por qué y para qué de cada actividad.” (Anexo III: A)

Como fue dicho más arriba, para algunos las experiencias de sí implicaron virajes en sus vivencias corporales, pasando de la actividad y la competencia, a la pasividad y hasta cierto sedentarismo. Así, AHEM, nos ilustra cómo fue cambiando su práctica motriz con los años, cambio que él relaciona con el gusto por el confort.

Esto, lejos está de ser una regla general ya que a otros, el confort y el paso de los años les llevó a incursionar por nuevas prácticas corporales conservando una gran actividad en su vida, como lo demuestra AMGS, de la generación A.

Algo similar, aunque en otro aspecto de las experiencias corporales, puede leerse en los dos párrafos siguientes pertenecientes a sujetos de la generación “B”. Así puede apreciarse en el siguiente párrafo, como para BHKS la experiencia de si se inscribe al modo de un cambio en sentido positivo, vinculado a nuevas experiencias del juego y la recreación en contraste con el disciplinamiento propio del entrenamiento deportivo.

BHKS: *“...descubro otro universo, la recreación. Tuve la suerte de ser invitado a trabajar en lugares interesantísimos. Me involucro en el mundo de los juegos, y junto a esto, descubro otras manifestaciones de la motricidad, aquellas vinculadas a lo desestructurado, asistemático e informal. Me encantó, a pesar de las represiones de mis experiencias con el deporte. Creo que si logré flexibilizarme en algo, se lo debo a la recreación, aunque tengo mis dudas.” (Anexo III: B)*

Algo similar pero en sentido diferente ocurre en caso de BHAE, cierta vivencia contradictoria que implicó pasar de la seguridad motriz en la juventud a la inhibición ante el público en la adultez, puede leerse con claridad en el párrafo siguiente:

BHAE: "...paradójicamente, tal condición, la de sentirme seguro de mis posibilidades motrices, se convirtió en un condicionante como adulto en la práctica ante público durante mi formación en el profesorado. Cuando me percibía con pocas posibilidades de lograr alguna destreza la practicaba en la intimidad, me costaba verme cómo imposibilitado. Consecuentemente prefería quedarme con las ganas de jugar ante que mostrarme incapaz, o poco capaz. Con el tiempo ello hizo que cada vez menos aceptara los desafíos de una nueva experiencia motriz.

La última experiencia gratificante fue no hace mucho, cuando habiendo dejado el hábito del cigarrillo, me propuse en un verano alcanzar la distancia que queda entre los semáforos y la antena de ENTEL, en la ruta de entrada a Villaguay –mi pueblo-. Había recuperado el orgullo que en aquellas carreritas en la escuela, o en los partidos de fútbol de los torneos de verano me hincharon el pecho. Solo fueron 7 kilómetros, nada más.

Hace mucho que no bailo, mi coreografía está desactualizada. ...Y sigue sin gustarme el folclore." (Anexo III: B)

Por otra parte, los sujetos de la generación "C", a pesar de ser los más jóvenes, no escapan a los cambios en sentido positivo y/o negativo que produjeron en ellos sus experiencias de sí. Lo que si aparece como distintivo es una especie de toma de conciencia de su cuerpo, más allá de los logros o resultados en las competencias. Se introduce una consideración de la dimensión subjetiva vinculada a la información, a la motivación, el dolor, la maternidad, la disparidad de costumbres dentro de la formación docentes, entre otras.

CHMB: "Cuando entrené por primera vez a deportistas, entendí al entrenamiento desde otro punto de vista.

Por un lado, que en el deporte de competencia, no existían las palabras escuchadas alguna vez en el profesorado "lo que importa es jugar, no importa la competencia, no importa ganar o perder"; todo lo contrario, en el deporte de competencia, lo que más importa es ganar. Entonces aplicaba todo lo aprendido en mi preparación para el rendimiento deportivo, con el objetivo de que los "CUERPOS" rindan más y mejor físicamente.

Cuando adquirí más experiencia en el entrenamiento de competencia, entendí lo que también repetidas veces escuché en el profesorado "El hombre es un ser bio-psico-social", desde lo emocional y la psicología particular de mis entrenados, empecé a preocuparme más por ello.

En este momento, y con la era de la información y contra información, considero para mi trabajo, fundamental el estudio de los últimos avances en las ciencias del entrenamiento; así mismo, creo que se debe tener muy en cuenta los aspectos motivacionales y psicológicos del deportista, con el fin de obtener un mayor rendimiento físico." (Anexo III: C)

CHMB, advierte cierto cambio, al menos discursivo entre la formación docente y el entrenamiento deportivo. Por un lado el valor del juego y por el otro el valor de la victoria, “ganar”. Considerando, además, que el conocimiento, la información y la motivación posibilita que los “cuerpos” rindan más. Su preocupación pasa por “*un mayor rendimiento deportivo*”.

CMMM: “Decidí hacer yoga. Esta nueva experiencia me permite cada día detenerme a observar mi cuerpo, no puedo dejar de escucharlo y estar atenta a él porque me pasa factura enseguida. Voy logrando una conexión casi permanente con cada parte, en principio esa conexión es a partir del dolor, uno conoce partes recónditas de su cuerpo por los dolores que siente. La respiración consciente, la relajación, las visualizaciones, cada ejercicio me brinda herramientas y me conecta con mi cuerpo, sigo trabajando en ello. Por momentos me desespero, me desanimo, pero vuelvo a tomar fuerzas y me pregunto ¿qué tengo que aprender con este dolor?”

CMMM es un claro ejemplo de lo que se viene explicando cuando se habla de que las experiencias de sí abren al sujeto a nuevas dimensiones de lo corporal, para este sujeto es claro que a través del yoga ha encontrado una manera totalmente nueva de relacionarse con su cuerpo, en sentido positivo podría decirse, aunque desde la experiencia de dolor.

CMVL: “En el año 2005 crucé un océano y llegué a España donde curse una Maestría en Educación Inclusiva y Diversidad, en la Universidad Internacional de Andalucía; el “encuentro de dos mundos” parecía reeditarse, más allá de lo académico ese viaje había sido largamente esperado, soñado, y vuelto a imaginar...

... fue una de las etapas más gratificantes de este último tiempo, además de la experiencia de conocimiento y las múltiples posibilidades de empaparme de perspectivas y realidades diversas.

Me atrevería a decir que casi todas mis “matrices de conocimiento” se vieron influenciadas por ese viaje, mi cosmovisión, mi percepción del futuro y de la situación que me rodea; y tanto creo que fue así, quizás fuertemente inconsciente, que a los pocos meses mi cuerpo como parte de mi persona completa sí que estaba cambiado, ya no era sólo estéticamente de la mano de mi dedicada afición a los cuidados de ese tipo, sino porque estaba esperando una bebé... llegó a nuestras vidas como un torbellino de felicidad, que implicó para mí no sólo nuevos ajustes desde lo corporal y su vinculación directa con la salud, ya que se presentaron complicaciones graves derivadas del parto y de una enfermedad hematológica que poseo; sino profundos desafíos afectivos y nuevas decisiones antes impensadas, vivencias y sensaciones fundacionales ligadas al ejercicio de la maternidad que se transformaron en originales descubrimientos para mí.” (Anexo III: C)

Es esclarecedor el relato de CMVL en el sentido en que pone de relieve como un viaje en tanto experiencia de sí implica una reacomodación de la vivencia corporal

de un sujeto. Reconoce que a partir de ese momento puede vivenciar su cuerpo de manera diferente, más aun si, como en este caso se suma a ello la experiencia de la maternidad y la enfermedad.

CHAB: “En el profesorado tuve experiencias muy dispares en cuanto al énfasis que los profes hacían en sus clases sobre el significado dado al cuerpo y al movimiento: algunos solo enseñaban cuestiones técnicas (sobre “cómo” hacer el movimiento o técnica específica) o bien aspectos tácticos y/o reglamentarios del deporte, sin hacer énfasis en la metodología de enseñanza-aprendizaje (es decir, el movimiento era un fin en sí mismo); otros se conformaban con que solo lográramos una ejecución global del movimiento, pero hacían énfasis en la “didáctica” del mismo (el movimiento como medio de explorar diferentes aspectos o problemas motores).

El paso por el profesorado me sirvió para descubrir aspectos del cuerpo sobre los que o bien no había tenido gran información o simplemente no había reparado previamente, tanto desde el punto de vista anatómico-funcional, como así también otras facetas del mismo (como, por ejemplo, la sensorial-perceptiva y la expresiva). Aspecto que volvería a “re-descubrir” en mi siguiente etapa de formación profesional (como Lic. en Nutrición), pero desde una perspectiva de análisis diferente.

...Por otro lado, también conviví con aquellos que prácticamente hacían un culto del cuerpo, pero solo desde la apariencia, donde sólo primaba el aspecto físico, sin explorar otras cuestiones del cuerpo como las expresivas o sensoriales. En otras situaciones, se podía ver como algunos tenían pudor o desconocimiento de diferentes zonas de su cuerpo o de las posibilidades de movimiento que el mismo podía permitir; esto último nos debería hacer reflexionar sobre qué es lo que hacemos como profesionales del movimiento, ya que todos tenemos varios años de educación física obligatoria en la escuela pero de todos modos la gran mayoría de nosotros termina con un gran desconocimiento de su cuerpo, así como de la potencial capacidad expresiva y sensitiva.”
(Anexo III: C)

CHAB, nos muestra a través de su relato cómo con cierta contemporaneidad compartida con sus pares, hay diversidad de modos de experimentar el cuerpo. Advierte en lo expresivo y en la vivencia sensitiva, cierto valor a la hora de plantear nuevas experiencias.

16.6. Marcas e incidentes críticos

Si bien en el apartado 1- El cuerpo en el camino previo a la Formación docente de EF, se hizo referencia a “las experiencias de sí, marcas e incidentes críticos”, en este

apartado 2- El Cuerpo en la Formación Docente de EF, se hace un tratamiento separado de los conceptos de “experiencia de sí” por un lado y “marcas e incidentes críticos” por otro, en virtud de lo específico del material que se encontrara en las AC.

El cuerpo porta las marcas que dejó la historia sobre el sujeto, lleva por momentos y a veces conserva las que son producto de incidentes críticos. Así por ejemplo, para AMCR y AMML el exceso de exigencia y autoritarismo derivaron en un aumento de peso considerable, entre otros síntomas, que les permitieron generar nuevas búsquedas. Esto puede leerse en los fragmentos de las AC respectivas que figuran más abajo. Incidentes críticos, que produjeron síntomas en tanto modos de decir del cuerpo y que en estos casos marcaron un cambio de rumbo en sus vidas.

Se deja ver así, un cuerpo que no es ajeno a los estándares y valores de una época y que en ocasiones puede ser el “portavoz” de la encrucijada subjetiva que detiene al sujeto. Y, en la medida en que es escuchado y pasa el estado de símbolo, puede permitirle una alternativa a su aporía.

AMCR: “Tengo el recuerdo de mi misma perpleja, nunca me recosté en la autoridad, y era crítica con el autoritarismo, observaba, escuchaba y luchaba con mis contradicciones con lo que se me ofrecía. En ese 1º año la lucha se me hizo pesada y corporicé la metáfora aumentando 10 kilos.” (Anexo III: A)

AMML: “Lo primero que hice al llegar a Córdoba fue buscar dónde y con quién bailar Flamenco. ¡Qué desilusión! Nada se comparaba con mi formación, ni los métodos, ni el estilo. Aquí todo era tan estereotipado, tan impersonal, tan poco visceral.

Profesora:

Ahora deben elevar el hombro izquierdo, justo cuando apoya el taco derecho en el piso mientras la cabeza gira hacia el hombro contrario de la rodilla que se flexiona tocando el vuelo de la pollera con la parte externa del tobillo izq.....

Mariel: NO, NO Y NO El hombro se eleva cuando se escapa, el taco se apoya, en el ritmo, la rodilla se eleva al sentir el roce de la pollera y la cabeza gira hacia donde se me da la gana.

Por esta razón nunca más volví a tocar las castañuelas.

¡Arquitectura! ¡Qué fracaso! Mis manos, tan bellas en el escenario, no fueron capaces de tomar un lápiz y encontrar el punto de fuga en un papel.

Conclusión: En todo el año no me moví, olvidé mi cuerpo, engordé 12 kilos y abandoné los estudios. Regresé a Salta desconociendo a la persona en que me había convertido.” (Anexo III: A)

Tal como lo ha planteado AMCR y AMML, un modo de resolver el peso de la disidencia, el conflicto, la desilusión, es corporizar la metáfora aumentando de peso. El cuerpo habla con sus metáforas, por aquello que no puede decir desde la voz. La metáfora como modo de producir sentido, pero en la medida en que toma al cuerpo y no al lenguaje para su expresión, se convierte en síntoma. Así la ceguera, la inmovilidad, y otro “accidentes” en el cuerpo, nos cuentan las encrucijadas subjetivas de los sujetos que a continuación aportaron sus AC.

BHMD: “Al egresar (del IPEF), empiezo inmediatamente con ciencias de la educación y... zás! Desprendimiento de retina y filosofía! No, la casualidad no existe. Todo sucede por una razón y en virtud de una necesidad. Sólo hay, eventualmente, causas accidentales. Y conocí a José Ramón Pérez, quien sembró definitivamente en mí, el apetito por pensar. La fatalidad me hizo abandonar la gimnasia y pasar 4 meses con los dos ojos vendados en una cama, de golpe, cuando la semana anterior entrenaba diariamente 5 horas. Mis músculos fueron mis neuronas. Tullisse venía diariamente a leerme, gracias a él tenía noción de la hora. Escuchábamos música clásica. Mi vieja nos preparaba café y aún recuerdo su aliento a chocolate, su voz. Cuando se iba mi madre retomaba la posta con las lecturas en voz alta. Así 120 días. Lugo 180 más con un solo ojo. Obviamente, los médicos me dijeron que me aleje de la EF. Como era de esperar, no les hice caso, pero empecé una tarea única para mí hasta entonces: la de investigar posibilidades corporales hipopresivas¹⁰⁴ a los efectos de no renunciar a moverme. Por vez primera también investigaba con mi cuerpo, pero para ayudarme a mí mismo.” (Anexo III: B)

En este caso, para BHMD, la ceguera viene a dejar su marca como incidente crítico, reconociendo que “la casualidad no existe”. Por otra parte, y en tanto construcción metafórica, coge su cuerpo estallando como síntoma. Se genera así la investigación de otras posibilidades corporales para este sujeto.

BHKS: “En el 2006, decido iniciar mi maestría en investigación, y lo hago de un modo absolutamente traumático, ya que mi comienzo, fue como un detonante de mi malestar físico. Me diagnostican una hernia de disco en la zona lumbar, que lograba quebrarme mental y físicamente. Hice una extensa lista de consultas médicas y de tratamientos alternativos. En algunas ocasiones logré bajar los umbrales de dolor, pero nunca me sentí bien. En algún momento de claridad mental, reflexioné acerca de que camino transitar; y aposté a moverme nuevamente. Hoy hace un año que entreno en un gimnasio de barrio

104 Las Técnicas Hipopresivas creada por el Dr. Marcel Caufriez tienen como base la teoría neuromiostática abdominal y visceral, cuyos objetivos son reducir el perímetro de la cintura, aumentar el tono muscular de la faja abdominal y del suelo pélvico, mejorar la postura, gestionar correctamente las presiones intraabdominales y lograr una nueva y buena reprogramación del esquema corporal.

con una rutina auto administrada, me cuido..., he logrado disminuir el dolor, y he comprobado que el regreso a la actividad física complementada con el trabajo y el estudio me hacen sentir bien.

Mi conclusión es que el haber abandonado la actividad en general, es inversamente proporcional a los avances en otros campos de la vida. Si hoy no juego más a nada, sólo es por el ritmo de vida que llevo, por que conservo las mismas ganas de la infancia.

(Anexo III: B)

Otro ejemplo claro de cómo los incidentes críticos dejan su huella en el sujeto a través de la marca que aparece en su cuerpo. Así para BHKS la hernia de disco le llevó de la limitación del movimiento a concluir que, como él lo dice, eso era inversamente proporcional a los avances en otros campos de la vida.

BHAE: *“Un tackle mal “tirado” en el Rugby de primer año del profesorado me quebró – literalmente- e hizo que terminara por convencerme del displacer que me provocaba esa actividad. La veía como un juego brusco, sin posibilidades de desplegar inteligencia sutil. El yeso del antebrazo no impidió el nado en el río, ni el juego del fútbol ya que previamente vendado permitía amortiguar un eventual golpe a los adversarios.*

También tuve un yeso en la rodilla, más adelante, producto de un golpe artero de un adversario en el fútbol. Y más allá de padecerlo, hizo que yo pasara por la maravillosa experiencia de volver a aprender a caminar y aprender a subir los escalones con mi pierna derecha, en el tiempo de rehabilitación –luego de una inmovilidad absoluta de la pierna. (Anexo III: B)

La historia de una quebradura ósea parece implicar una similar al nivel de la experiencia subjetiva, nada más que una se cura con un yeso y la otra mediante todo un nuevo aprendizaje que permitió a BHAE, tomar una decisión definitiva con respecto a un malestar que le acompañaba y del que no encontraba la forma de desembarazarse. A su vez un enyesado implica un nuevo aprendizaje vivido, según su decir, de manera “maravillosa”.

Finalmente aparece con claridad en todos los relatos comentados, cómo un incidente crítico o este tipo de marcas, genera que de una limitación se forjen nuevos aprendizajes. En los relatos de los sujetos terminan teniendo un sentido positivo que les permitió una nueva toma de conciencia de su cuerpo a través de un proceso reflexivo. Perspectiva o disposición social y subjetiva de los docentes del IPEF que aportaron su AC.

16.7. Control social de los cuerpos, bajo el argumento del cuidado, vida activa, belleza y salud

“Ser saludable” se convirtió en el legado para ejercer el autocontrol, generando así un sujeto moralizado, disciplinado, productivo, ágil, bello y sano. Este modelo médico, en las sociedades occidentales, tiene un marcado dominio heredado de la cultura científica. Podríamos decir que la mirada médica, se articuló históricamente con lo pedagógico y lo militar justificando eugenesia e higiene en el campo de la Educación Física, ya desde la Gimnasia Sueca de Ling.

La Educación Física puede traducirse como síntesis de una pedagogía higiénica integrada a varios dispositivos que van controlando y concerniendo al cuerpo, al sujeto moralizado, disciplinado, productivo, ágil y sano. Esto, ubica al cuerpo en un lugar jerárquico de status, por corresponderse con los valores de su tiempo. Se sostiene en la creencia de las ciencias, el cuerpo como lugar visible y como símbolo de bienestar. Hoy se propone por salud, una articulación de la mirada médica y pedagógica liberal, entendida como conciencia y responsabilidad individual y promoviendo el consumo de recetas saludables.

Diferente es una visión de la salud como construcción social, acción individual y colectiva para crear ambientes saludables, donde el estado tiene responsabilidad y un rol fundamental en las políticas públicas. Esto es visto desde un modelo crítico socio-cultural. Al decir de Devís Devís y Pieró Velert (1992: 38), *“la crítica socio-cultural se dirige a la significación y el papel que juegan el cuerpo, el ejercicio, el deporte, el sexo (género), la salud y el estilo de vida dentro de una cultura física consumista.”*

Las AC ligan la idea del cuerpo saludable con diversas expresiones: así aparece la idea de salud y cuerpo saludable, ligada al bienestar, gusto, placer, actividad física, ejercicio, buen alimento, entendimiento y entrenamiento, por oposición al sobrepeso, la falta de actividad física, el dolor, el sedentarismo, la falta de movimiento. Seguidamente algunos pasajes autobiográficos que ponen en juego estas ideas.

AHVF: *“...el cuerpo también necesita del movimiento para expresarse con soltura, fluidez, gracia, naturalidad y espontaneidad. Desarrollar el gusto y placer por el movimiento es una de las premisas más urgentes a lograr y que ese gusto y placer dure para toda la vida, rica en salud y bienestar...”* (Anexo III: A)

En este caso aparece gusto, placer, salud y bienestar ligados al movimiento corporal.

BMLT: *“...la posibilidad de ingresar como profesora en el IPEF a partir de las experiencias propias: La gimnasia y la danza...La mirada de estas disciplinas era diferente a lo por mi vivido, estaban dentro del contexto de la Educación física, los objetivos y la propuesta necesitaba un nuevo enfoque. Tenía que encontrar una modalidad diferente de enseñar a lo que yo estaba acostumbrada fueron nuevos desafíos para mí.*

Aprendí muchos de mis alumnos del IPEF a quienes escuche mucho para saber que registraban de lo que yo les enseñaba y cuáles eran sus necesidades como futuros profesores de Educación física.

Este paso por una institución formadora me llevo a pensar en otra problemáticas del cuerpo: la salud y la relación que esto tiene con las actividades motrices. Así lleve a conocer otros campos del conocimiento y me forme en la escuela de las ciencias médicas en la universidad nacional de Córdoba en la carrera de kinesiología y fisioterapia.

Esta carrera me hizo reflexionar aun mas en la incordancia que existe entre el placer del movimiento y las consecuencias físicas del mismo cuando no se hace un trabajo corporal cuidadoso para “vivir la vida con calidad”...

Mi abordaje de las cátedra que yo impartía en la carrera de formación docente fue cambiando...apuntando menos a la exigencia técnica y física, cuidando mas la salud y recuperando el placer “mutuo” por el movimiento tanto por el alumno como el mío. Descubriendo otras formas de enseñar lo que yo aprendí, valorizando otros logros muy alejados pero más reales, que la perfección técnica que yo conocí.” (Anexo III: B)

Salud, actividad motriz y el placer por el movimiento aparecen ligados en BMLT como problemática del cuerpo, descubierta a su paso por la formación docente y por las ciencias médicas. De algún modo liga la salud al conocimiento como requisito para una buena calidad de vida

BHKS: *“Hoy hace un año que entreno en un gimnasio de barrio con una rutina autoadminstrada, me cuido un poco con las comidas, no tanto con las bebidas, he logrado disminuir el dolor, y he comprobado que el regreso a la actividad física complementada con el trabajo y el estudio me hacen sentir bien.*

Mi conclusión es que el haber abandonado la actividad en general, es inversamente proporcional a los avances en otros campos de la vida. Si hoy no juego más a nada, sólo es por el ritmo de vida que llevo, por que conservo las mismas ganas de la infancia.” (Anexo III: B)

La actividad física y el cuidado en las comidas y el estudio aparecen para BHKS como la fórmula necesaria para sentirse bien.

CHAB: *“Otro aspecto relacionado al cuerpo que recuerdo de esta etapa (habla de su formación en el IPEF) es el contraste en las emociones o cuidados que despertaba el cuerpo entre mis compañeros/as. Algunos olvidándose por completo del mismo, sin cuidarlo (entendiéndose en sentido general, relacionado a la salud), por ejemplo sin entrenarlo en los aspectos básicos (resistencia, fuerza, flexibilidad, etc.) que le permitieran llevar con normalidad esta etapa de formación y/o mantener un nivel de salud adecuado, que junto con hábitos de alimentación inadecuados, tenían como efecto más visible un sobrepeso y falta de aptitud física, en algunos casos notable...”*

Bajar de peso y/o “modelar” su cuerpo sólo por cuestiones estéticas; lo que no considero que sea malo, siempre y cuando esto se dé en el marco de un programa de alimentación y actividad física saludable, y no se torne en un trastorno o alteración en la conducta de las personas (que en el campo de la alimentación muchas veces puede ser un factor de riesgo para el desarrollo de trastornos de la conducta alimentaria, mientras que en el ámbito del ejercicio esto da origen a un nuevo cuadro clínico que se ha llamado vigorexia).” (Anexo III: C)

CHAB acepta la relación entre salud y cuidados corporales (buena alimentación y aptitud física) cuando los motivos son sanitarios pero la cuestiona cuando los motivos son estéticos.

CHMB: *“Me apasionaba saber cómo funcionaba mi cuerpo y como podía provocar cambios en él.*

Cuando me recibí, empecé a capacitarme muy profundamente y seriamente, en el tema del entrenamiento, entendí que el entrenamiento no solo es para deportistas de elite, sino para todo el mundo. Mi interés por mejorar mi condición física, salud y estética, lo extrapolé a otras personas.

Empecé a entrenar gente, que en su mayoría quería mejorar su estética. De alguna manera, promoví más la salud, trataba de promover a la actividad física como agente de salud,...

Con respecto a mi propio cuerpo, con el correr del tiempo, deje de lado mi preocupación por mi estética, y me preocupo más por mi salud, ejercitarme y cuidar mi alimentación por salud general y no tanto por estética, es mi fin.

También, me preocupa poder realizar un ejercicio cuando lo explico, es decir, no me gusta explicar un ejercicio que yo no pueda realizar por mi falta de capacidad física.

Me resulta muy difícil hoy, ver a una persona que entreno o que capacito, y no verla como una célula, es decir; cuando planteo un trabajo físico, o cuando explico un proceso fisiológico, no puedo hablar desde otro lado que no sea la fisiología más profunda, explicar hasta el último detalle de lo que ocurre dentro de nuestro cuerpo. Cuando me alimento o me ejercito, no puedo dejar de pensar lo que ocurre dentro de mi cuerpo, orgulloso por entenderlo.

Reconfortado por entender algunos misterios de la vida, veo al cuerpo como la máquina más perfecta de la naturaleza, y con la capacidad de provocar las adaptaciones más complejas que para la estética.” (Anexo III: C)

CHMB no escapa a establecer el vínculo entre salud, estética, alimentación y actividad física con el aditamento del interés por el saber y el conocimiento de la fisiología del cuerpo, lo que refiere orgulloso, llegando a la homologación del cuerpo con la máquina.

CHPG: “Un espejo de mi realidad actual, mis niveles de stress ante las exigencias de la vida actual y la canalización por medio del movimiento, buscando la constante apertura y estiramiento ante la opresión de la gravedad y las durezas, contracturas musculares a nivel de cuello, espalda.

El descanso, la relajación y la meditación ante un mundo que no siempre nos vende aspectos positivos para la vida, reflejado en un rostro, compuesto por las emociones y facies y aspectos. Desde las cúpulas de nuestros dientes que reflejan nuestro bruxismo permanente, acentuado durante la noche en nuestro descanso nocturno y la hipertonía no sólo de nuestro masetero, sino también de nuestros frontales, cigomáticos, piramidales, temporales, etc...

Demostrar, lo que expresa nuestra alma por medio del espejo del cuerpo, porque, es lo que comemos y lo que vivimos.” (Anexo III: C)

En el caso de CHPG, aparece la preocupación por las consecuencias de la vida actual y sus consecuentes “contracturas”. Aquí no solo la referencia a la salud es a través del ejercicio sino al descanso y a la relajación.

A través de todos los relatos se deja ver un cierto mesianismo de la actividad física con relación a la salud. Una retórica dominante en la EF que ha ido constituyéndose en mito o creencia social que en este momento histórico lleva a las personas a responsabilizarse de su buena o mala salud.

Más allá de la verdad relativa de este tipo de ideología, es necesario indicar que encubre una maniobra de evitación de la responsabilidad del estado y a favor de las desigualdades sociales, en la medida en que es funcional al control social de los cuerpos bajo el argumento del cuidado, vida activa, belleza y salud.

No obstante ello es de reconocer que históricamente la salud fue y es una preocupación valiosa para la EF. Aunque en diferentes momentos respondió a diversos modelos, en general hubo una manera simplista de entender la relación entre salud y actividad física, legitimando así modos estándares de prácticas saludables, sin discriminar según las variables personales, ambientales y/o contextuales.

16.8. La alteridad – el “otro” en la construcción del propio cuerpo

*“Yo sé que existo
porque tú me imaginas.
Soy alto porque tú me crees
alto, y limpio porque tú me miras
con buenos ojos, con mirada limpia.
Tu pensamiento me hace
inteligente, y en tu sencilla
ternura, yo soy también sencillo
y bondadoso.*

*Pero si tú me olvidas
quedaré muerto sin que nadie
lo sepa. Verán viva
mi carne, pero será otro hombre
-oscuro, torpe, malo- el que la habita...”
(González, 2004)*

En el recorrido de las autobiografías aparece el otro desde la palabra, desde la mirada, desde el ideal, desde lo vincular. Esto lleva a afirmar la idea de Lacan ¹⁰⁵(1988) que no hay cuerpo si no hay otro. Una cría humana criada con animales no tiene cuerpo, al menos como cualquier otro sujeto puede referirse a su cuerpo. La imagen del otro en su unidad se anticipa al logro neuronal por parte del sujeto, así se le abre la vía de la identificación en la vertiente imaginaria, especular, que produce sensación de unidad del yo pero al costo de la alienación.

Así, desde el inicio, para que haya cuerpo es necesaria la presencia del semejante. Pero no sólo su presencia sino también su palabra, ya que es por lo simbólico de la relación interhumana que se sale de la vía de la rivalidad especular con el semejante.

En las narrativas advertimos la palabra del otro como generadora de confianza de sí, de frustración, de otras posibilidades que impactan en la construcción de su

¹⁰⁵ Ideas que Lacan vierte en la comunicación presentada ante el XVI Congreso Internacional de Psicoanálisis en Zúrich el 17 de julio de 1949, bajo el título “El estadio del espejo como formador de la función del Yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica”

corporeidad a lo largo de la vida de un sujeto. El otro, es condición necesaria en el lazo social. En este caso en particular citamos aquellos “otros” vinculados a la formación docente en EF, tanto en las AC como en las EB.

Al decir de Arfuch (2002) aparece un *espacio biográfico* habitado por la pluralidad de vínculos y relaciones con los otros. Esa palabra del otro genera condición de posibilidad o desacredita inhibiendo al sujeto del propio cuerpo. En la entrevista a Vadori (anexo IV), se recupera lo siguiente:

“...en el profesorado me decían “Vadori las manos, Vadori, las manos” porque yo tenía en las manos la danza clásica, estaba incorporado en mí. Hacía voleibol bailando y cada deporte, bailando. Nunca lo aceptaron en el profesorado, pero, eso estaba en mí.

Nadie reconoce el conocimiento que tenía incorporado, hecho cuerpo...El conocimiento hecho cuerpo. El profesorado no es formación inicial, porque uno ya viene formándose desde niño en las prácticas corporales. El conocimiento es formación desde los orígenes. Yo ya tenía determinadas estrategias para controlar mi movimiento. Todas estas cuestiones están inscriptas mucho antes...

¿Qué pasó con este capital cultural con el que uno viene?... A mí me pidieron cuando ingresé al IPEF antecedentes deportivos, motrices, una carta de alguien que te recomiende y hable de tus antecedentes.

Creo que hay que pensar en..., lo que Antony Giddens habla de “confianza básica”..., como me decía mi hermana “EF es lo que mejor te sale” y es lo que Giddens decía con confianza básica... siempre hay algún otro significativo que dijo “por qué no seguís EF”. La confianza básica que le da otro.

Con esto que me vi reflejada. Uno investiga más que estas cosas que le preocupan. Me investigué a mí misma...

¡¡¡Cómo me hubiera gustado que mis profesores me lo hayan reconocido!!!! En lo que ciertamente me determinó que elegí la formación docente. Siempre fue la censura de las manos. Me hubiese gustado que me pregunten ¿cuándo te sentiste bien?... es importante poder decirse.”

Al decir de la Mgr. Vadori, tenía un conocimiento hecho cuerpo, incorporado desde los dichos de aquellos que acompañaron su crecimiento y fomentaron eso que ella denomina su confianza básica. Es decir que aquello que como sujetos nos autorizamos a hacer, incluso aquello que creemos nuestros gustos y aptitudes, no es ajeno a la influencia que a través de su presencia y su palabra los otros han ejercido sobre nosotros. El otro tiene influencia no solo por lo que dice, cómo lo dice, sino también por su escucha. Vale decir, por la interacción.

Distingue lo que fueron sus lazos primarios y cercanos generadores de “confianza básica”, de aquellos que fueron sus profesores en la formación docente. Advierte no ser escuchada o reconocida en su sentir y en su saber.

Por otra parte la palabra del “otro” actualiza las imágenes del propio cuerpo. Como fuimos contados y narrados por el otro, así percibimos el cuerpo. Vadori en la entrevista relata:

“Siempre tuve una anécdota,... respecto de mi cuerpo, de cuando yo era chica. Ya no sé si ocurrió o es porque me contaron. Mi mamá siempre contó o es recuerdo mío. Ya no sé si lo recuerdo o es que está inscripto por la palabra de los otros...Que por ahí son imágenes que ellos me la cuentan. Y así..., me contaron que mi papá al tener bicicletería, yo me ponía tuercas en la boca y mi mamá esperar en la escupidera, o en la pelela¹⁰⁶, tratando de mirra la materia fecal para ver si la eliminaba o no. Era la más terrible.”

Lo que dicen los otros y su significado en el propio cuerpo, es lo que narran profesoras de tres generaciones (A, B y C) en sus AC y el impacto en su subjetividad. Impactos subjetivos a veces no previstos por los otros pero que pueden producir exclusión, como puede leerse a continuación¹⁰⁷:

AMGS: “Cuando tenía quince años mi hermano Horacio bailaba en un programa de televisión que se llamaba Alta Tensión y me llevó a bailar con él, cuando mi madre me vio en la televisión se enoja mucho conmigo y con mi hermano, a mi me puso en penitencia y mi hermano se ligo un buen reto. Tenía una conexión con la danza muy especial, mi mamá decía que me apasionaba mucho y eso era muy peligroso.” (Anexo III: A)

En AMGS, como en la mayoría de las AC referidas a esta categoría de análisis, aparece el otro con cierta dificultad de advertir, contemplar o reconocer el deseo, por ejemplo el de bailar. A lo que se suma, la palabra que desacredita, que estigmatiza, que excluye, que censura.

BMLT: “Me seguía causando un placer increíble e insuperable el bailar....aunque mi carrera se perfilaba profesionalmente por la gimnasia. Creo que la frustración que me causó en varias oportunidades, la danza, no lo superé.

106 Pelela: escupidera u orinal.

107 Lo subrayado es mío.

El tema de mi cuerpo ya era un “estigma”...también en el ballet de danzas contemporáneas, la Profe, me decía algo parecido a lo que me recalcaron en mi infancia... “SOS muy buena para bailar, tenés muy buen físico, pero petiza”. Era difícil ponerme al lado de alguien, tenía que hacer papeles o interpretaciones solas...y este lugar estaba reservado para mi profesora que aún bailaba y aparte era genial para hacerlo.

Por suerte yo era su doble y cuando ella no tenía ganas de actuar o le pesaban los años (tenía 20 más que yo) allí salía yo a reemplazarla....

Qué cosa esto de la imagen que uno va tomando de su propio cuerpo de acuerdo a lo que te dicen los otros!!! Yo generalmente no tenía en cuenta tanta historia...solo quería bailar!!!!

Estuve varios años por allí....hasta otra caída en mis ilusiones....

Se hizo una audición en el Teatro Colon de Buenos Aires mis compañeros del grupo fueron y salieron elegidos para integrar los cursos de verano en Europa del genio “Maurice Bejard”.....”Yo me quede aquí en Córdoba”.....en esos momentos me convencí que no fui a la audición por mis compromisos laborales, la gimnasia rítmica....etc- Pero en realidad fue por el miedo a caer nuevamente en la problemática del físico que se espera de una bailarina...”

Me ofrecieron unas horas de Educación Física en unas escuelas privadas. Hasta ese momento no se me había cruzado por la cabeza ejercer en otra cosa que no sea la danza o la gimnasia, dos cosas que me gustaban, dominaba los contenidos y me sentía segura de poderlo transmitir.

Pero sucedió algo bueno para mi vida, encontré una perspectiva diferente del cuerpo y de la educación física que no había descubierto en mi cursado de carrera. En mi nuevo rol de profesora de Educación física encontré una forma diferente de conducirme en un grupo y relacionarme. La gente no estaba en un lugar observándome a mí, por el contrario, yo disfrutaba de verlos a ellos con la alegría que venían a la clase, el afecto que demostraban al saludarme y el placer que les producía a mis alumnos las actividades corporales que yo proponía. Por supuesto que lo que menos enseñaba era la danza o la gimnasia...trabajaba al aire libre y percibí que los gustos de mis alumnos eran diferentes a los míos...sus necesidades de movimiento también...

En esos primeros años de ejercer mi profesión en el sistema escolar descubrí que significaba la educación física en mi vida y en mis alumnos. La juventud y necesidades también propias de movimiento me hicieron participar de las distintas actividades con mis alumnos y eso fue maravilloso.

Esos años fueron muy importantes para mí...recupere el placer por el movimiento cosa perdida a veces con tantas exigencias técnicas, alimenticias y corporales en general.

El desempeñarme ya como docente en ámbitos tan diferentes como la escuela y el club o gimnasios fueron alejándome aun más de la danza y el tema no era solo un problema de tiempo...Mi estructura de pensamiento fue cambiando con respecto al concepto de que hacemos con nuestro cuerpo y con el de los otros.... por donde pasa el placer por el movimiento.... Y de qué manera yo contribuyo a esto, o sin pensarlo, mis alumnos repiten mis experiencias y frustraciones.

Estas convulsiones internas y lo inexorable del paso del tiempo hicieron que determine el alejamiento definitivo de la gimnasia de competencia. Además en los últimos años de viajar por el mundo con esta actividad me preocupó bastante el entorno de la competencia y las exigencias de las “niñas gimnastas”, alejadas del tiempo libre, sus amigos, la familia y de la vida en fin....algo muy parecido a la mía.” (Anexo III: B)

BMLT, con mucha claridad señala que su deseo no era tenido en cuenta, “sólo quería bailar”, como así también la imagen que uno va tomando de su propio cuerpo

tiene que ver con *“lo que te dicen los otros”*. Esta matriz inicial si no se la revisa, si no se la reflexiona la reproducimos. Ella reconoce un cambio a partir de advertir por donde pasa el placer, el deseo de moverse, al que vincula con el alejamiento de la competencia, hasta verse reflejada en sus propias alumnas-gimnastas.

Como ya fue señalado por la Mgr. Vadori, y en coincidencia en BMLT, no fue en la formación docente donde encontró la manera de sentir y pensar el cuerpo, sino a posterior, en el ejercicio del rol profesional. También es cierto que todo aprendizaje va sedimentándose, y suele ser en diferido de su enseñanza, es decir *ex témpore*, bajo variables de nuevas interacciones, necesidades y reflexiones.

CHMB: “Me decían gordo en el club, porque era bastante rellenito, pero recuerdo un día, a los 13 años, cuando un tío me dijo “vos no sos gordo, ya sos obeso, y se rió mucho”, me acuerdo como si fuera hoy, me dolió tanto, que empecé a cuidarme en las comidas y a entrenarme tanto, en el club y fuera de él, que a los 15 años, de pilar (puesto en donde juegan los más gordos del rugby), pase a wing (puesto en donde juegan los más delgados del rugby).

A todo esto, mi hermano que siempre fue delgado, empezó el gimnasio, yo lo seguí como siempre.

Fue allí en donde empezamos mutuamente, a interesarnos más por las cuestiones relacionadas al trabajo del cuerpo.” (Anexo III: C)

Hay usos socialmente establecidos de palabras injuriosas que inducen posiciones de subjetivación. Esto se puede leer en CHMB, ante el epíteto “gordo”. Vale decir que hay cierta performatividad en los epítetos, sobre todo cuando estos provienen de actores sociales significativos para el sujeto. En estos casos decir equivale a producir identidad.

La palabra determina cómo alguien se incluye en el mundo. El verbo, la palabra, antecede al sujeto y le acompaña. Podemos pensar entonces el cuerpo al modo de un palimpsesto¹⁰⁸ donde se suceden las inscripciones que lo marcan y que proviene de la otredad que lo atraviesa y lo acompaña durante toda su vida.

¹⁰⁸ Palimpsesto (voz latina que significa grabado nuevamente) al manuscrito que todavía conserva huellas de otra escritura anterior en la misma superficie.

17. CON RELACIÓN A LAS AUTOBIOGRAFÍAS CORPORALES

“Es cierto, no obstante que cuando un hombre habla de veras de sí mismo, logra hacerlo a la vez de algún otro... No menos verdadero es, asimismo, qué únicos somos todos y por ello férreamente singulares...”

Sé, pues, que al decir “yo mismo” no remito a nada que burle el sortilegio de la bruma e ingrese en la claridad. De esa bruma hablo y con ella entreverada en lo que digo, y lo hago acerca de lo que reniega de su estricta inclusión en una forma objetiva, empeñado en ser vivencia... Allí lo subjetivo se ha masificado hasta cristalizar en una modalidad retórica...” (Kovadloff, 2004: 10-12)

“La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla”. (García Márquez, 2002)

“Sencillamente, no sabemos ni sabremos nunca si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de narraciones: probablemente las dos cosas.” (Bruner, 1997: 112)

“Recordar y escribir esto que no es otra cosa que un puñado de registros transformados, nunca idénticos, de matices de ese proceso, siempre deviniente, que es la vida.” (Autobiografía de BHMD, anexo III: B)

Como fuera referido en la Parte III: *diseño de la investigación*, toda narrativa recupera parte del entramado de significados históricos. Son fragmentos de vida significativos y posibles de ser traídos a la conciencia en el día de hoy. No cuentan toda la vida del sujeto sino aquellas experiencias que libremente asocia, en este caso las vinculadas a su cuerpo. Esto expone la idea que una narración está siempre inacabada, las historias pueden ser recontadas una y otra vez, de esto resulta la cualidad viva de la re-historización. A partir de ellas se pretende reconocer en lo narrado por los docentes, las formas particulares y singulares con las que nombra al cuerpo y sus significados, los habitus y hexis corporales. Una importante precaución es que al texto autobiográfico no hay que tomarlo al pie de la letra, sino considerarlo como un momento clave (y reflexivo) de un recorrido o trayecto de vida.

Es de destacar el hecho que en la AC, aparece con mucha recurrencia lo que definimos como, la necesidad de caracterizar las autobiografías como un momento

inicial por parte de sus autores. De allí que aparece más abajo un título que hace referencia a ello y un ensayo de explicación del por qué de esa necesidad. Asimismo fueron recurrentes en las narraciones los agradecimientos explícitos, el gusto y el placer que había provocado en ellos tener que reflexionar sobre sí mismos para aportar su historia. Tema que será también abordado en este apartado.

17.1. Necesidad de caracterizar la autobiografía corporal

Formó parte de las narrativas docentes explicitar, desde su voz, qué es una autobiografía corporal. Por la recurrencia observada parece interesante hacerlo visible, más allá de no haber sido solicitado. Cabe recordar que las autobiografías fueron “a petición” sobre una orientación temática “*autobiografía corporal*” a lo que se explicita un pasaje por la formación docente de EF, sin ser esto excluyente de otros de su vida.

Fue recurrente la pregunta y la respectiva respuesta hipotética que se hicieron con relación a aquello que consideraban sobre el concepto de autobiografía corporal. En tanto emergente y por considerarlo valioso por las respuestas arribadas, se detallan a continuación, algunos pasajes de las AC que remiten al tema y al final una síntesis:

AHAG: *“Narración ordenada de una serie de hechos, experiencias o anécdotas ligadas a la cultura corporal asimilada por una persona, tanto como las capacidades desarrolladas y los valores de algún modo asumidos, puede que lo que seguidamente intentaré desarrollar se acerque a ello.”* (Anexo III: A)

AHVF: *“...Identificación con mi propio cuerpo acompañado por sentimientos y emociones, que se van desprendiendo de toda mi memoria corporal y mental...”* (Anexo III: A)

AMCR.: *“Intento recordar desde el presente 40 años atrás en un ejercicio que presiento de memorias y olvidos; de reconstrucción de fragmentos, subjetividades, situaciones traumáticas; puntos de vista que fueron afinándose con el tiempo; opiniones y preguntas, algunas de ellas todavía sin respuesta. Tomo un hilo de mi historia y en lo posible tejo...”* (Anexo III: A)

BMLT: *“Mi historia corporal.”* (Anexo III: B)

BHMD (anexo III: B): *“En definitiva: ¿qué es lo que en mí permanece menos mutable? ¿Qué es aquello que me hace reconocible, a los demás y a mí mismo, a pesar de los cambios? ¿Qué es lo que no cambió de mi cuerpo, es decir, de mí, o, mejor dicho, creo que menos cambió? La sentencia de Píndaro es resolutive: llegar a ser el que eres..., nada me produce más felicidad que los caminos que son similares a retornos, nada más hermoso que el volver. Mis momentos de mayor satisfacción son cuando me reconozco...”* (Anexo III: B)

BHKS (anexo III: B): *“Voy a desarrollar mi autobiografía, a partir de un criterio que va a complementar a la lógica de la línea del tiempo. Me estoy refiriendo al contexto, una noción que alude a condicionantes y posibilitadores, estimuladores que se fueron presentando para diferentes tipos de situaciones motrices.*

Identifico distintos momentos... Cada uno de ellos, me ha dejado un antecedente motriz diferente, es decir, obtuve de cada uno de ellos, ciertas prácticas que dieron identidad al contexto en el cual me he desenvuelto. Cada uno de ellos me enriqueció y a su vez, me limitó. Supongo también que estoy aludiendo a mis propias expectativas, en simultáneo con el espacio en sí.

...creí necesario expresar las ideas que se me aparecieron frente a la demanda de retrotraerme en el tiempo e inevitablemente me ha estimulado a pensarme no sé si críticamente, pero sí al menos de un modo analítico” (Anexo III: B)

CMCB: *“El proceso de escritura comienza mucho antes de este momento. El pensamiento, las ideas, las sensaciones que produjo en mí el tema q me convoca, me hace pensar en esto. Desde que recibí la invitación a escribir mi autobiografía corporal no he parado de pensar en ello.”* (Anexo III: C)

CHPG: *“La construcción del cuerpo. La biografía que redactaré sobre mi vida hasta la actualidad, no la desarrollaré cronológicamente, ya que desde mi experiencia de vida y desde mi educación, mi corporeidad se ha ido forjando con una retroalimentación constante de los sucesos pasados de mi vida con los actuales, lo que me llevó a través de la experiencia de vida a expresar una corporeidad en base al pensamiento racional sobre mis estudios cursado en el área de la educación por el movimiento y la salud.”* (Anexo III: C)

CHAB: *“diferentes aspectos/etapas de mi vida profesional,...para ayudarme a recuperar con mayor facilidad diferentes vivencias (algunas guardadas desde hace tiempo en el “arcón de los recuerdos”). ”* (Anexo III: C)

CMVL: *“Activar la memoria, adentrarse en los vericuetos de la historia vivida tratando de tomar una intencional distancia, parece tarea difícil..., estimo que intentaré hacerlo de una manera “explicable”, una compleja mezcla de elementos subjetivos y datos objetivos que ayuden a presentar el relato que aparece con más fuerza.*

Podría entender que hay diversidad de interpretaciones ante los hechos vividos, tomaré creo, la que hoy más me convence...” (Anexo III: C)

A partir de lo dicho por los docentes, la autobiografía corporal, remite a:

- La historia corporal. A la biografía de la propia vida, vinculada a la experiencia, hechos o anécdotas ligadas a la cultura corporal y asimilada por un sujeto, en una compleja mezcla de elementos subjetivos y datos objetivos.

- La sentencia de Píndaro es resolutive: llegar a ser el que eres.
- Un puñado de registros transformados, nunca idénticos, de matices de ese proceso, siempre deviniente.
- Un hilo que va tejiendo la propia historia en un ejercicio de memorias y olvidos; de reconstrucción de fragmentos, subjetividades, situaciones traumáticas; puntos de vista, opiniones y preguntas.
- Retrotraerse en el tiempo y posibilitar pensar sobre sí.
- La identificación del sujeto con su propio cuerpo.

Se advierte que lo autobiográfico les ha acercado a su propia identidad. Como bien lo señala Le Breton, D (1995: 248), *“el cuerpo es la condición del hombre, el lugar de su identidad: lo que se le saca o se le agrega modifica la relación que mantiene con el mundo de una manera más o menos previsible.”* Aquí se hace necesario hablar del cuerpo como condición de identidad del sujeto, por ello las AC, en las que el sujeto rastreó su propia historia en contexto.

Más allá del valor epistémico de las consideraciones con relación al concepto expresado, podría interpretarse esa recurrencia como una manera de definir un punto de partida conceptual desde el cual los sujetos se convierten en objeto de saber, se autorizan a hablar de sí bajo el título de “autobiografía corporal”.

17.2. Agradecimientos y el gusto de reflexionar sobre sí mismo

Ligado a lo común, a lo recurrente, aparece en las autobiografías de los docentes, el agradecimiento. Para muchos, esta fue la primera manera de incursionar en su historia a través de la escritura. Esto les permitió reflexionar sobre sus experiencias corporales y reconocer que tienen algo que contar de sí. Advirtiéndolo, además, que la práctica de la escritura, los recuerdos, las fotos, la palabra del otro posibilitaron un autoanálisis, que en la medida en que ordena una historia de vida puede producir efectos de alivio subjetivo y de reconocimiento personal y del otro.

AHVF: *“Gracias le doy de esta manera, por motivarme a incursionar en las vivencias que a lo largo de mi vida, he acrisolado en mi memoria, encontrando respuestas del aquí y ahora.”* (Anexo III: A)

AHAG: *“Lograste que me sentara a ordenar en el papel recuerdos de experiencias que marcaron mi vida... Hablando con mi familia, cada vez que mi esposa o mis hijos me preguntaron en qué consistía una “autobiografía corporal” les respondí que ‘me parece que’...puede que haya crecido, por haber aprendido algo más.”* (Anexo III: A)

AMML: *“Llegué al final. Muchas cosas puedo ver cuando miro para atrás... gracias Marcela. Un beso. La disfruté mucho. La hice desde el corazón.”* (Anexo III: A)

AMCR: *“Te mando las escenas a ver si es por ahí, me gustó hacerlas.”* (Anexo III: A)

BHKS (ANEXO III: B): *“Debo admitir que esto ha sido muy feliz para mi, hecho que quiero agradecer.”* (Anexo III: B)

CMMM: *“Me encantó hacerlo, ahora siento que quedan tantas cosas por seguir escribiendo. Gracias..., la disfruté mucho.”* (Anexo III: C)

Resulta casi paradójico, leer el agradecimiento de los docentes que narraron sus autobiografías, cuando el agradecimiento es de mi parte hacia cada uno de ellos dado que lo hacían para colaborar con mi trabajo de tesis, agradecimiento además por permitir hacer pública palabras privadas, sabiendo que esto, solo es posible por el vínculo de confianza. Va para ellos aquí mi sostenido agradecimiento y compromiso ético. Como lo plantea Bourdieu (2002: 7) *“ningún contrato está tan cargado de exigencias tácitas como un contrato de confianza”*.

Lo que fue apareciendo, fue la confianza y el agradecimiento correspondido, como así también el gusto, el encanto, el placer, la felicidad, el disfrute de tener que hacer su AC. Para muchos fue la primera vez que se narraron, o como AHVF sintetiza su agradecimiento *“por motivarme a incursionar en las vivencias que a lo largo de mi vida, he acrisolado en mi memoria”*. Como si darles la palabra, además de reconocimiento a su historia de vida, fuese algo así como re-vivir, darles vida nuevamente.

La mayoría de los agradecimientos provinieron de la generación A, docentes jubilados. Recuperar la palabra de los sujetos hace que la memoria de sus experiencias siga viva, recuperar la palabra del “otro” es un modo de reconocimiento a su tarea, a sus experiencias, a su formación. Trayectorias profesionales que el tiempo puede hacerlas olvidar, es por ello que este trabajo, además de sus objetivos de investigación, pasa a constituirse en un momento para mantener viva la memoria de la gente que colaboró para esta tesis, así como también, la memoria del IPEF.

A MODO DE SÍNTESIS DE LA PARTE IV

A modo de síntesis, el análisis de esta Parte, recorrió dos etapas históricas definidas a partir del análisis de las AC de los sujetos docentes:

- El cuerpo en el camino previo a la formación docente en EF, analizado e ilustrado con las AC y las EB.
- El cuerpo en la formación docente en EF, analizado desde las AC; EB; los documentos escritos y fotográficos institucionales del IPEF.

En cada etapa se definieron las categorías de análisis a partir de los habitus como epicentro del análisis desde la perspectiva del gusto, los usos y las técnicas corporales. Las AC, las EB y documentos escritos y fotográficos, son analizados bajo este sentido.

Las categorías quedan representadas de la siguiente manera:

15. El Cuerpo en el camino previo a la Formación docente de EF

- 15.1. Habitus vinculados a los gustos y usos corporales
- 15.2. Habitus vinculados al lugar de procedencia
- 15.3. Los Usos y Técnicas Corporales: la distinción del gusto
 - 15.3.1. Lenguaje
 - 15.3.2. Técnicas motrices codificadas y de rendimiento
 - 15.3.3. Vestimenta, posturas y gestos
- 15.4. Desviación del habitus
- 15.5. Experiencia de sí - Marcas e incidentes críticos

16. El Cuerpo en la Formación Docente de EF

- 16.1. Habitus institucionales y hexis profesional
- 16.2. Ritos institucionales
 - 16.2.1. Ingreso
 - 16.2.2. Bautismo
 - 16.2.3. Intertribus
 - 16.2.4. Internados
- 16.3. Usos y técnicas corporales
 - 16.3.1. Técnicas motrices cordificadas, de rendimiento y modos de transmisión

- 16.3.2. El esfuerzo y el sometimiento como uso social del cuerpo
- 16.3.3. Vestimenta, postura y gestos
- 16.4. Desviación del habitus
- 16.5. Experiencias de sí durante y después de la formación docente de EF
- 16.6. Marcas e incidentes críticos
- 16.7. Control social de los cuerpos, bajo el argumento del cuidado, vida activa, belleza y salud
- 16.8. La alteridad - el “otro” en la construcción del propio cuerpo

Por otra parte se tomó la decisión de darle el estatuto de categoría de análisis a las caracterizaciones de las autobiografías y agradecimientos con motivo de la recurrencia con la que aparecieron.

17- Con relación a las autobiografías corporales

- 17.1. Necesidad de caracterizar la autobiografía corporal
- 17.2. Agradecimientos y el gusto de reflexionar sobre sí mismo

El capital cultural y corporal que trae el alumnado a la formación docente se gesta desde la constitución del sujeto, sumergidos en un ambiente con diferentes vinculaciones con la corporeidad, el movimiento, las relaciones y juegos de poder, el lenguaje, el afecto. Este conocimiento hecho cuerpo pareciera diferenciarse de acuerdo a las contingencias témporo-espaciales que atraviesan a los sujetos. Cambia su construcción acorde al lugar y tiempo de procedencia. Para muchos este capital corporal fue el determinante en la construcción del gusto y de la elección para ser docente de EF. Habitus familiares y sociales solidarios a su contexto cultural.

Por otra parte, las experiencias más significativas previas a la formación docente, recorren caminos por fuera de la escuela, fundamentalmente la danza, para las mujeres y los deportes, para los varones. Lo común ha estado signado por el juego (en diferentes espacios) y por la gimnasia.

Se ha advertido una interesante tensión entre el habitus lingüístico que nombra al cuerpo de raíz cultural biológica y clasificatoria, con los modos de narrar-se donde

aparecen las experiencias de sí sostenidas en el juego, en el vínculo, en la alteridad, en el lenguaje, las sensaciones y la subjetividad. Por otra parte, se han analizado los rituales, porque socializan modos de percibir el cuerpo.

Al abordar autobiografías en tres generaciones de docentes o ex-docentes del IPEF se pueden advertir contingencias históricas políticas, personales, curriculares e institucionales que distinguen a las mismas.

El IPEF irrumpe en sus vidas como un lugar que genera nuevos significados, anhelos y expectativas respecto a la EF como profesión y se traduce en procesos de construcción de identidades que atraviesan lo corporal. Las vivencias vinculadas a la reflexión, al pensamiento y al conocimiento son rescatadas, entre otras, como particularmente significativas en su vínculo con la institución.

La palabra narrada trasciende la consciencia personal y socializa la experiencia singular y contingente, evitando que esta historia se pierda. Recuperar la narrativa del docentes del IPEF, permitió recuperar también fragmentos de la historia del IPEF. Esto permite afirmar que *las narrativas nos previenen del olvido*.

La palabra determina cómo alguien se incluye en el mundo. El verbo, la palabra, antecede al sujeto y le acompaña. Podemos pensar entonces el cuerpo al modo de un palimpsesto donde se suceden las inscripciones que lo marcan y que proviene de la otredad que lo atraviesa y lo acompaña durante toda su vida. En particular el espacio de la formación docente, en este caso de EF, se convierte en un espacio genuino para la reflexión sobre el cuerpo que hemos construido a lo largo de nuestra vida. De este modo, la formación docente aporta herramientas e insumos de análisis en el presente y a futuro, advirtiéndolo que el proceso no concluye allí.

qwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwer
tyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopa
sd fghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjkl
zxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbn
mqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwert
yuiopasd tyuiopas
dfghjklzx sdfghjklz
xcvbnmq zxcvbnm
qwertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwerty
uiopasdfghjklzxcvbnmqwertyuiopasd
fghjklzxcvbnmqwertyuiopasdfghjklzx
cvbnmqwertyuiopasdfghjklzxcvbnmq
wertyuiopasdfghjklzxcvbnmqwertyui

CONCLUSIONES

"Cuando hablamos del cuerpo hay que elegir: entre la pisada, la huella y el pie. Siempre está el riesgo de terminar hablando del zapato." Calmels (1999)

"Dentro de tu propio cuerpo, por pequeño que te parece, peregrinas,..." Quevedo (1634: 150)

"El significante cuerpo es una ficción (...) culturalmente operante... El cuerpo no existe en estado natural, siempre está inserto en una trama del sentido." Le Breton (2002: 33)

Llegar a concluir se convierte en un momento necesario y a la vez algo pretencioso. Escogeré la acepción del término concluir que refiere a finalizar un momento del proceso, en este caso, de la heurística sobre el cuerpo en la formación docente de EF observado como construcción social.

El arribo a las conclusiones no puede dejar de lado mi condición de mujer; de Profesora de EF y en Ciencias de la Educación; latinoamericana-argentina-cordobesa. Y, mi búsqueda por articular diferentes campos, la EF; la Sociología; la Antropología y el Psicoanálisis, en relación al tema de investigación.

Hibridación de campos e hibridación cultural, al decir de García Canclini (1997). Este arribo trae voces propias, voces de los sujetos que participaron con sus autobiografías y entrevistas, voces de teóricos hispano y franco parlantes. Trae historias y fotografías del cuerpo en la Formación docente de EF – IPEF, todo esto desde un análisis con puntos de vistas que permitan desnaturalizaciones y rupturas en relación a una perspectiva binaria y polar. Las características descritas explicitan de algún modo un marco de análisis que operó de vigilancia epistemológica, además de la validación interna dada por el *proceso de saturación* entre los distintos relatos.

Los sujetos que participaron con sus narrativas son Profesores de EF de la formación docente de dicho campo, IPEF (Córdoba – Argentina) y quienes participaron desde las entrevistas, son expertos de la Formación Docente de EF de Argentina. La escritura si bien es singular, expresa disposiciones sociales y culturales de un pensamiento argentino, latinoamericano y franco-español.

Narrar se convierte en un modo de “auto-análisis” (Bourdieu: 2006b), nos acerca a la reflexión y al cuerpo propio que así es simbolizado y resignificado. Tal como lo plantea el autor, narrar de esta manera, supone ser entendido desde el campo de conocimiento, y no la pretensión de comprender a los sujetos desde una perspectiva psicológica. Las historias que entran los relatos son vastas y ricas para su análisis. Los pasajes escogidos aportaron a cada categoría unidades de sentido.

Cada historia de vida da cuenta del cuerpo como construcción social y cultural a través de habitus, subjetividades, marcas, usos, lenguajes, gustos culturales y sociales. Asimismo, estas historias aportaron experiencias motrices; anécdotas vinculares/relacionales; aspectos temporales y espaciales; incidentes críticos; posibilidades, disciplinamientos y límites institucionales y políticos; cuyo escenario común es la formación docente de EF, específicamente el IPEF.

El IPEF en particular es una Institución que habilitó a profesionales, y generó posibilidades y prácticas que marcaron historia en la EF de Córdoba y del País. Este trabajo de tesis tuvo como plus, mantener viva la memoria del IPEF y de su gente.

Los arribos están orientados por los objetivos iniciales, concluyendo lo siguiente:

Primer objetivo: Indagar la construcción social del cuerpo de los docentes de EF

Este objetivo posibilitó una mirada heurística, para leer e interpretar los documentos escritos y visuales, las autobiografías corporales de docentes del IPEF y las entrevistas a expertos.

Específicamente, las autobiografías, en tanto narraciones, dan cuenta de la historia de los sujetos inmersos en la cultura, el lenguaje y sus modos de significar la realidad; sujetos vinculados socialmente a los otros y a las instituciones, en cuyas relaciones existen juegos de poder cambiantes y diversos que atraviesan los cuerpos. Hablar desde lo autobiográfico, es hablar de sí desde una mirada histórica. Lacan, citado por Soler (2009) plantea que, hay historia de sí porque hay imagen del propio cuerpo.

La fuente de datos a la que mayoritariamente han acudido los docentes para narrar su historia corporal han sido: recuerdos de relatos de los padres; fotografías; voces de algún “otro” (entre ellos varios docentes, o sujetos que cumplieron ese rol por idoneidad); escenas e incidentes críticos; tiempo cronológico, político, subjetivo y experiencias contingentes respecto al tiempo y espacio de su existencia.

Desde este punto de partida, se recorrió la posibilidad de desnaturalizar las disposiciones “naturales” de los sujetos profesionales de la EF en la formación docente. Se advierte que el discurso académico no siempre coincide con el discurso de los docentes a la hora de narrarse cuando hablan de sí, y al parecer ésta es la hexis corporal que se transmite en habitus lingüísticos y en usos corporales.

Cuando se dice discurso académico, no sólo se hace referencia a los discursos que históricamente han sido hegemónicos como el discurso médico sobre el cuerpo, sino también a las perspectivas críticas-culturales que prevalecen en este momento histórico.

En las autobiografías corporales, hablar del cuerpo se asocia a las siguientes recurrencias:

Por una parte, al reduccionismo de lo corporal al movimiento. Se puede justificar en aquello que Rauch (1985: 104) plantea: *“la hegemonía del movimiento sobre el cuerpo puede explicarse históricamente...”* Esta hegemonía, recuperada y reconstruida en el análisis, no tiene carga valorativa sino descriptiva, y permite afirmar que no se puede aprender sobre el propio cuerpo del mismo modo con que se

aprenden los deportes u otras técnicas del movimiento. Estas experiencias participan de la construcción de la subjetividad y posibilitan vivencias emocionales sesgadas por la topología que marca la práctica corporal en sus distintas manifestaciones: el entrenamiento de los deportes; las danzas; los juegos; los ritmos, las gimnasias; la vida en la naturaleza.

Por otra parte, a sensaciones y percepciones, en tanto aprendizajes hechos cuerpo, que conforman una estética, un gusto en particular acorde a las condiciones sociales y culturales de existencia, y no como rasgos de la naturaleza. Este modo social/cultural de simbolizar al cuerpo es el que sintetiza Le Breton (2007: 22): *“la percepción no es huella de un objeto en un órgano sensorial pasivo, sino una actividad de conocimiento diluida en la evidencia o fruto de una reflexión.”* Lo que percibimos no es lo real sino el mundo de los significados, *“es una toma de posesión simbólica del mundo... el mundo sensible es una traducción en términos sociales, culturales y personales de una realidad inasible de otro modo que no sea por... una percepción sensorial... inscripto en una trama social.”* (Ibídem: 24)

Segundo objetivo: Comprender, desde una perspectiva histórica, las contingencias contextuales respecto a la construcción social del cuerpo en la formación docentes de EF y en particular en el IPEF.

El capital cultural y corporal que trae el alumnado a la formación docente se gesta desde la constitución del sujeto, sumergidos en un ambiente con diferentes vinculaciones con la corporeidad, el movimiento, las relaciones y juegos de poder, el lenguaje, el afecto. Este conocimiento hecho cuerpo pareciera diferenciarse de acuerdo a las contingencias témporo-espaciales que atraviesan a los sujetos. Cambia su construcción acorde al lugar y tiempo de procedencia. Para muchos este capital corporal fue el determinante en la construcción del gusto y de la elección para ser docente de EF. Habitus familiares y sociales solidarios a su contexto cultural.

Las actividades motrices escolares son más narradas por los varones que por las mujeres, vinculadas a experiencias con fuerte componente deportivo o eficiencias motrices. Esto permitiría pensar que los códigos de género; los arquetipos de rendimiento deportivo y las representaciones de los docentes de EF de las escuelas, reforzaron de algún modo los estereotipos de género y la masculinización del rendimiento, las habilidades motrices y la gestualidad. ¿Podría pensarse que las mujeres ejercen su resistencia a estas prácticas por vía de la ausencia discursiva que sobre ellas ofrecen sus relatos?

Por otra parte, las experiencias más significativas previas a la formación docente, recorren caminos por fuera de la escuela, fundamentalmente la danza, para las mujeres y los deportes, para los varones. Lo común ha estado signado por el juego (en diferentes espacios) y por la gimnasia. Se sintetiza de algún modo con el siguiente pasaje narrativo:

“¿Qué es lo que hacemos como profesionales del movimiento, ya que todos tenemos varios años de educación física obligatoria en la escuela pero de todos modos la gran mayoría de nosotros termina con un gran desconocimiento de su cuerpo, así como de la potencial capacidad expresiva y sensitiva?” (CHAB, anexo III: C)

A partir de esta pregunta abro un nuevo interrogante, ¿somos *profesionales del movimiento* al parecer descorporizado, o del cuerpo subsidiario del movimiento? Es aquí donde se podría advertir la disposición mecánica y física formateada en la Modernidad. Un predominio o empuje al cuerpo activo, homologado a la salud, al vigor y a valores de *normalidad*.

Parafraseando pasajes de la entrevista al Dr. Scharagrodsky (anexo IV), el discurso predominante y representativo del cuerpo en la EF ha sido el discurso médico, proveniente de fines del siglo XIX de 4 ramas del saber: 1) La Fisiología del ejercicio. 2) La Anatomía tradicional. 3) La Antropometría moderna. 4) La ginecología decimonónica. A mi entender, la Antropometría moderna ha sido hegemónica en la EF, especialmente en los criterios de ingresos para la formación docente hasta avanzada la década del 80, permaneciendo algunos de ellos vigentes en la actualidad.

Esta vigencia denota el carácter de obstáculo epistemológico, si advertimos que desde los años '90 a esta parte, en la formación docente de EF, las ciencias sociales y en particular la Sociología y la Antropología han generado revisiones de aquellas concepciones de cuerpo decimonónicas. Dichas revisiones ingresaron como prácticas discursivas que no se reflejaron en las praxis institucionales.

Justamente, es Bachelard quien invita a plantear el *conocimiento* en términos de *obstáculos*: *“es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones... es ahí donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos.”* (2004: 15)

Los *signum* sociales¹⁰⁹, que aportó el saber médico decimonónico, fueron y son la clasificación de los sujetos, la medición, la necesidad de controlar, la obsesión por la simetría de los cuerpos. Se construyen dinámicas entre los cuerpos como una especie de orden corporal. Los cuerpos no se deben tocar. La Antropometría es una excelente forma de clasificar, ordenar, normalizar y excluir a quienes no se ubican en el ideal. Al decir de Vigarello (2005), después de la Antropometría los instrumentos de medición sobre el cuerpo se constituyeron en fábricas ortopédicas para encauzarlos.

Estos *signum* sociales fueron surcando habitus como profesionales de la EF que llevan a poner el ojo sobre el cuerpo con estos criterios. Aiseinstein (anexo IV) señala: *“...la formación de Educación Física me formateó la mirada; yo miro gente y miro cuerpos escoleóticos, cifóticos, que corren mal, que corren bien... veo, miro la cadera, miro cómo se sienta...”*

Los *signum* sociales han condensado imágenes fuertes del cuerpo, haciendo del cuerpo un cuerpo despolitizado, ahistorizado, descontextualizado, natural, correcto, adecuado, ejercitado. *“El cuerpo médico..., sigue teniendo un estatus de legitimidad mayor, que pensar en el cuerpo que es una construcción, que está atravesado por la*

¹⁰⁹ Bourdieu (2004) refiere al *signum* social como una especie de simbolización característica de la condición social, a la vez convertida en *hexis* y *habitus*.

cultura, el lenguaje y el poder. Pensar esto en espacios de formación aparece como hipersubversivo." (Scharagrodsky: anexo III) quien además agrega, que en la EF ha habido un discurso psicologista y sociológico, que en algún punto también ha simplificado la problemática del cuerpo.

Probablemente esta mirada es una continuidad histórica de la lógica binaria, de pares opuestos, posicional y jerárquica entre los gustos, los usos del cuerpo, la relación entre sexos, entre ciertos deportes, tipo de vestimentas, relaciones de poder, estructuras corporales, lugares de procedencia, asignaturas en la formación y campos de conocimiento y por último, la otredad. Tal como plantea Scharagrodsky (anexo IV) *"la otredad no solo funciona con el colectivo varones y mujeres sino al interior del colectivo, la otredad sería el gordito, el amanerado"*, el de madera. La competencia, que no es ajena a esta lógica binaria, de algún modo ha sido funcional a la lógica de la exclusión. En EF los cuerpos se comparan y en lo discursivo aparece la descalificación, deja en evidencia al diferente, al distinto. Esto deja entrever que hay lógicas que se continúan más allá que el discurso relate una perspectiva crítica.

De esta lógica se desprende la competencia, como habitus, dejando marcas de referencia, no solo desde lo agonístico sino desde la comparación. Rozengardt (anexo IV) cita al respecto:

"... la profesión de educación física suele sostener,... un cuerpo para competir, es un cuerpo para comparar, es un cuerpo para ser mejor que otros, en distintos planos: en el plano estético, es decir, la forma del cuerpo, cierta belleza o cierta..., presencia corporal y, también, en el rendimiento, en el rendimiento motor, deportivo, físico. Hay mucha energía puesta durante la formación con distintas estrategias de comparación alrededor del cuerpo."

Se ha advertido una interesante tensión entre el habitus lingüístico que nombra al cuerpo de raíz cultural biológica y clasificatoria, con los modos de narrar-se donde aparecen las experiencias de sí sostenidas en el juego, en el vínculo, en la alteridad, en el lenguaje, las sensaciones y la subjetividad.

Se han analizado los rituales, porque socializan modos de percibir el cuerpo, algunos que han sido, y otros que perduran: el apto médico, el ingreso, el bautismo, las

intertribus, los internados y sus reglas, aprobar las asignaturas, los desfiles cívico militares, y las formaciones e izamientos de bandera. Estos rituales tuvieron su esplendor entre las décadas del 50 al 80. Luego fueron dando paso a los cuestionamientos iniciados en los 70 (por docentes críticos y estudiantes disidentes de la política nacional, provincial e institucional). Además, desde el advenimiento de la democracia en el país (1983) se fueron desvaneciendo aquellos rituales más militarizados de la EF, para abrir paso a lo “diferente” a mediados de los 90.

Los ritos institucionales, que entre otras, tienen la función de desalentar la tentación de transgresión o dimisión, generan repetición de las acciones, las que a su vez erosionan el sentimiento y la singularidad de la experiencia. Someten al cuerpo para acostumbrarle a soportar el sufrimiento, advirtiéndole que cuanto más se infringe al cuerpo en los ritos de iniciación, se fortalece la adscripción a la institución. A lo dicho se le agregan *signos externos* que se expresan con la vestimenta, las condecoraciones, los uniformes, y los *signos incorporados* que conforman la *hexis corporal*, como el lenguaje, la forma de hablar, formas de andar, actitudes posturales, formas de comer, el gusto, entre otros.

Las condiciones de ingreso (antropométricas y de rendimiento), los uniformes, las formaciones de izamiento y arrío de la bandera, los bautismos, las intertribus, las clases separadas por sexo, produjeron un sentido de pertenencia a la institución. Estos ritos de institución, avanzada la democracia en la Argentina, fueron perdiendo eficacia simbólica hasta desaparecer. En su lugar, desde 1996 a la fecha, fue asomándose al espacio institucional la *diferencia* como condición de convivencia institucional.

En la representación colectiva esta diferencia aparece como amenazante para aquella identidad institucional, que tendía a la imagen homogénea de “todos somos iguales”. Esa creencia colectiva, opera como estandarte de orgullo institucional, sin embargo a la vista de una mirada crítica, opera como borramiento y erosión de la singularidad corporal.

Al abordar autobiografías en tres generaciones de docentes o ex-docentes del IPEF se pueden advertir contingencias históricas políticas, personales, curriculares e

institucionales que distinguen a las mismas. Así, por ejemplo, hay diferencias entre quienes cursaron su formación docente con planes de estudios de tres años de duración, (generación A) y aquello que lo hicieron con planes de estudios de cuatro años de duración (la mayoría de los de la generación B y la totalidad de los de la generación C).

La desigual duración de los distintos planes de estudio marca diferencias de experiencias motrices y de técnicas corporales. Por otra parte, acontecen momentos políticos de transición de gobiernos de facto y democracias en las generaciones A y B, mientras que la generación C transcurrió la totalidad de su formación docente en gobiernos democráticos. La década del 70 fue la más compleja, según lo narrado, fundamentalmente por docentes mujeres.

Tal como lo plantea Feldenkrais, existe la dificultad de ver lo obvio (1991: 140) *“La familiaridad convierte en obvias las cosas, las acciones y las ideas... La familiaridad con nuestro cuerpo vuelve obvias nuestras ideas sobre él”*.

Quienes han advertido, de la generación A, que el modo de transmisión era tecnicista, mecánico y de rendimiento, generaron pequeñas revueltas preguntándose por sus prácticas, en una búsqueda de prácticas reflexivas mediadas por un análisis político y del contexto, hacia una búsqueda sensible y expresiva.

El IPEF irrumpe en sus vidas como un lugar que genera nuevos significados, anhelos y expectativas respecto a la EF como profesión y se traduce en procesos de construcción de identidades que atraviesan lo corporal. Las vivencias vinculadas a la reflexión, al pensamiento y al conocimiento son rescatadas, entre otras, como particularmente significativas en su vínculo con la institución.

La palabra narrada trasciende la consciencia personal y socializa la experiencia singular y contingente, evitando que esta historia se pierda. Recuperar la narrativa de docentes del IPEF, permitió recuperar también fragmentos de la historia del IPEF. Esto permite afirmar que las narrativas nos previenen del olvido.

Tercer objetivo: Reconstruir ideas que contribuyan a pensar, reflexionar y actuar en la construcción del cuerpo en la formación docente en EF.

Con relación a este objetivo luego del análisis de los documentos, las AC y las EB, se concluye que, para producir una reflexión con relación a la construcción del cuerpo en la formación docente en EF que tenga efectos en las praxis de los sujetos, ésta no puede dejar de lado algunos aspectos fundamentales que corresponden a lo que con Bourdieu podría llamarse una verdadera vigilancia epistemológica.

Esto es, restituir la fuerza heurística de los conceptos, sosteniendo una reflexión epistemológica al interior del proceso de investigación que trascienda el empirismo, ya que como dicen Bourdieu y otros (2008: 31) *“la familiaridad con el universo social constituye el obstáculo epistemológico por excelencia”*.

Se hace imprescindible, entonces, estar precavido contra la contaminación de ciertas expresiones del lenguaje, que terminan homologándose hasta naturalizar concepciones sobre el cuerpo, que por ejemplo, lo circunscriben al organismo. O aquellas que desconocen que el lenguaje produce marcas en el cuerpo que cuentan su historia. O aquellas que lo piensan separado de los contextos históricos, culturales y políticos. Y por último aquellas que piensan el cuerpo como un objeto dado que no se construye y que no tiene historia.

Será fundamental superar la dicotomía en las categorías de análisis y en las descripciones que tengan por objeto el cuerpo, como las clasificaciones binarias en pares opuestos al estilo de fuertes y débiles, grandes y pequeños, altos y bajos, gordos y flacos, lindos y feos, hábiles y “de madera”.

En lo referente a la formación docente, ésta necesita reconocer y recuperar el capital cultural y corporal construido por los sujetos en su historia previa al ingreso a la institución, al tiempo que saber que la formación docente, una vez iniciada, trasciende los límites de tiempo y espacio de la institución formadora.

Para ello, la revisión histórica, en la medida en que ha permitido reconocer cambios respecto de ciertas tradiciones que hoy entran en tensión con prácticas discursivas y no discursivas, se vuelve una estrategia indispensable.

Al nivel de los sujetos, las autobiografías pueden reconocerse como genuina herramienta o táctica a ser utilizada en esta estrategia, para la toma de conciencia, en particular, del propio cuerpo, de aquellas palabras que lo nombran, de aquellos incidentes críticos que marcaron huellas e impactaron subjetivamente en él. Podría potenciarse su uso como herramienta de autoanálisis en la formación docente en la medida en que, además, permitan reconocer la impronta de *habitus* y *hexis* corporales.

Por otra parte, la fotografía pone en línea de visibilidad la historia del sujeto y las instituciones, aquellos usos y técnicas del cuerpo sesgados generacionalmente. Esto posibilita admitir que hay verdades que cambian según los contextos espacio-temporales y vinculares. De allí la pertinencia de su inclusión en una reflexión sobre el cuerpo en la formación docente.

Habrá que recordar permanentemente que las prácticas motrices, las prácticas docentes, y los modos de hablar no son neutros, por lo que debe impulsarse una reflexión constante sobre ellas. Una de las claves sería tratar de ver qué prácticas generan cierto estado de dominación y cuáles generan resistencia y qué otras generan libertad. Todas están siempre, aunque hay momento en que unas prevalecen sobre otras. No hay que olvidar que la reflexión posibilita un viraje al rito, al *habitus* que se ha naturalizado. El análisis reflexivo, al decir de Bourdieu (2005) permite alertar nuestra percepción de la situación, ya que es difícil controlar la primera inclinación del *habitus*.

Entonces, las narrativas personales, la palabra del otro, los vínculos, las experiencias del juego, las percepciones, las poéticas, la naturaleza, el baile y todas aquellas prácticas corporales a las que se acuda acercan a otras formas de aprender sobre nuestra realidad objetiva/subjetiva, intentando abrir otras racionalidades que enriquezcan y ofrezcan nuevas comprensiones.

Afortunadamente ya no se sostienen las ideas de un único modelo corporal, con aquellos viejos criterios eugenésicos. El hombre de raza blanca se ha percatado que ya no vive solo en el mundo. Por otra parte, con la irrupción de los vientos postmodernos se ha hecho visible una "otredad" tradicionalmente ocultada, bajo el modelo único, construyendo así la necesidad de interacción en favor de la formación de culturas híbridas.

En el contexto de la EF se hace necesario, entonces, pasar de la lógica de la exclusión a la de la integración. Es de esperar que si admitimos a "el otro", también podremos renovarnos a nosotros mismos, sólo a partir de la aceptación de los otros cuerpos (que han dejado de ser raros y exóticos).

Pienso en el cuerpo a modo de un palimpsesto donde se suceden las inscripciones que lo marcan y que proviene de la otredad que lo atraviesa. Donde dejan su huella las experiencias vividas y significadas, así como aquellas que no pudieron serlo, pero que no obstante dejan su impronta en el sujeto. De allí que puedo pensar que la formación docente en EF en este momento histórico aparece como una posibilidad de reflexión sobre ciertas experiencias, sobre todo aquellas que no son fácilmente reconocidas por los sujetos, pero que sin embargo han sido determinante en el proceso de construcción social de sus cuerpos.

Por ello el espacio de la formación docente, en este caso de EF, se convierte en un espacio genuino para la reflexión sobre el cuerpo que hemos construido a lo largo de nuestra vida. De este modo, la formación docente aporta herramientas e insumos de análisis en el presente y a futuro, advirtiendo que el proceso no concluye allí.



Imagen "Palimpsesto corporal"
Ilustración de la Arq. Melina Guglielmini

Limitaciones de la investigación

Una limitación para esta investigación fue la cantidad de información que debió ser analizada fruto de las autobiografías; mi pertenencia a la institución epicentro de la investigación; investigar al mismo tiempo que debía desarrollar mi actividad docente con todo lo que ello implica, excepto por un período de cuatro meses en que conté con una licencia en mi cargo docente otorgada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Lo anterior hizo necesaria una permanente vigilancia epistemológica para tratar de escapar a los obstáculos en los que podría caer como por ejemplo mis propios habitus y naturalizaciones que en tanto sujeto y docente del IPEF me constituyen.

En este sentido se hizo dificultosa la reconstrucción histórica, sabiendo que es pensada desde el presente. En la medida en que ver y pensar las prácticas corporales presentes, en tanto forman parte de una realidad que está siendo, implica un acto de interpretación con el margen de error que ella conlleva.

Futuro de esta investigación

Como fuera planteado al comienzo de este apartado, las exigencias metodológicas de una investigación imponen un corte al proceso que debe ser establecido. Esto deja implícita una gama de posibilidades de continuación a futuro, espacialmente a partir de lo planteado como conclusión en el tercer objetivo.

Además, considero necesario socializar la investigación, y en dicha instancia contrastar sentidos y significados, desde la técnica de investigación en grupo de discusión, con sujetos de los diferentes campos en la formación docente de IPEF, y de otras instituciones del país.

Por otra parte, profundizar sobre algunas representaciones sociológicas vinculadas al cuerpo, en tanto habitus lingüísticos y usos del lenguaje, durante las clases de la formación docente en EF desde una perspectiva etnográfica. Además

recopilar tradiciones, mitos y rituales, que al modo de dichos populares se transmiten de generación en generación y aluden al cuerpo, instilando un saber que impacta en la construcción que los sujetos hacen de su cuerpo.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Aceves, J. (comp.) (1993): *Historia oral*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Achilli, E. (2000) *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Aisenstein, A. (2000): Cap. V: “En el templo del saber no solo entra el espíritu. Aprendiendo a `poner el cuerpo’”. En Gvirtz, S. (comp.): *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Aisenstein, A. (1995): *Currículum presente. Ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Tomo IV. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006): *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Alonso, L. (1999): Cap. 8 “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa” en Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Amat Noguera, N. (1978): *Técnicas documentales y fuentes de información*. Barcelona: Bibliograf S.A.
- Arfuch, L. (2002): *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Arfuch, L. (comp.) (2005): *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bachelard, G. (2004): *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI.
- Balaskaas, A. (1986): *La vida del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bardin, L. (1996): *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

- Barra Ruatta, A. (1996): *Antiecolología. Apuntes de una filosofía y paradigma ecológico*. Buenos Aires: Espacio.
- Barthes R. (2008): *La Cámara Lúcida. Nota Sobre la Fotografía*. Argentina: Paidós Comunicación.
- Baudrillard, J. (2004): *Por qué la ilusión no se opone a la realidad*. CIC Cuadernos de información y comunicación N° 9 p. 193 – 202 [Consultada 31/08/09] <http://www.scribd.com/doc/18125496/Baudrillard-Jean-Por-que-la-ilusion-no-se-opone-a-la-realidad-2004>
- Beaudrillard, J. (1991): *La transparencia del mal*. Barcelona: Anagrama.
- Bernard, M. (1980): *El cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bernasconi, A. (2006): *De Europa a las Américas. Dirigentes y liderazgo (1880-1960)*. Buenos Aires, Biblos.
- Bernstein, B. (1987): “Clase y pedagogías invisibles visibles e invisibles” En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Bertherat, T. (1990): *Las estaciones del cuerpo. Cómo verse y mantenerse en forma a través de la antigimnasia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bertherat, T. (1991a): *El cuerpo tiene sus razones. Autocura y antigimnasia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bertherat, T. (1991b): *La guarida del tigre*. Buenos Aires: Paidós.
- Birgin, A.; Duschatzky, S. y Dussel, I. (1998): “Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad” En revista *Propuesta educativa*. Año 9 N° 19 p. 24-35. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Blanco, R. (1949): *Educación Física. Un panorama de su historia*. Montevideo, Adroher.
- Blández Ángel, J. (2000): *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE.
- Bracht V. (1996): *Producción científica para la Educación Física*. Actas del Congreso Provincial de Educación Física. 50 Aniversario del IPEF. Córdoba. Argentina
- Bolívar, A. (1999): “Enfoque narrativo versus explicativo del desarrollo moral” En E. Pérez-Delgado y M. V. Mestre (Coords.): *Psicología moral y crecimiento personal. Su situación en el cambio de siglo*. 85-101. Barcelona: Ariel.

- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A.; Fernández, M. y Molina, E. (2004): *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial* [69 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 6(1), Art. 12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm> [consultada: 02/ 02/06].
- Boltanski, L (1975): *Los usos sociales del cuerpo*. Buenos Aires: Periferia.
- Bourdieu, P. (2008): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2007): *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2006a): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2006b): *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, P. (2004): *El baile de los solteros*. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, P. (2003): *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía* Bracelona. Edit. Gustavo Gili, SA
- Bourdieu, P. (2002): *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Bourdieu, P. (2000): *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1995): *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P. (1988): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1978): "La ilusión biográfica" En *Rev. Historia y fuente oral*. Nº 2. 27-33. Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona.
- Bourdieu, P.; Chamboderon, J. y Passeron, J. (2008): *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005): *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI editores
- Braslavsky, C, (1993): "Una función de la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad nacional" En Filmus, D. (comp.) *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires, Tesis/Grupo Editorial Norma.
- Brohm, J.M. y otros (1993): "Cap. I: 13 Tesis sobre el cuerpo" En Varios (1993): *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta. 39-46.

- Bruner, J. (2004): *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cagigal, J. M. (1979): *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos. Aires: Kapelusz.
- Calmels, D. (1999): "Cuerpo y saber" En Revista digital *Educación Física y Deportes*. Año 4. Nº 13. Buenos Aires. [Web en línea] <www.efdeportes.com>. [Última consulta: 5-04-2001].
- Castañeda Clavijo, G. y Gallo Cadavid, L. (2008): Narrativa Corporal: una experiencia vivida a través de la danza. Docentes Universidad de Antioquia. Instituto Universitario de Educación Física. Integrantes del Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal. <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/133-narrativa.pdf> [consultada 23/03/09]
- CDS (2002): *Mujeres y actividad físico-deportivas. Estudios sobre Ciencias del Deporte. Colección nº 35*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Cena, M. (2009): Reseña *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Recorde: Revista de História do Esporte. Resenha volume 2, número 1, junho de 2009 http://www.sport.ifcs.ufrj.br/record/pdf/recordV2N1_2009_21.pdf
- Chokler, M. (1994): "Una visión crítica de nuestras matrices de aprendizaje ya actitudes de cambio" En *Los organizadores del desarrollo psicomotor del mecanismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires: Cinco.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000): *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clot, Y. (1988): "La otra ilusión biográfica". En Rev. *Historia y fuente oral*. Nº 2. 35-39. Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (2009): "Relatos de experiencias e investigación narrativa" (p10-59) En Larrosa, J. y otros (2009) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Argentina: Laertes.
- Corbetta, P. (2003): *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cordón García, J.; López Lucas, J. y Vaquero Pulido, J. (2001): Manual de investigación bibliográfica y documental: teoría y práctica. Madrid: Pirámide.

- Coutoure de Troismonts, R. (1976): *Manual de técnicas en documentación*. Buenos Aires: Marymar.
- Cornu, L. (2003): *El cuerpo extranjero*. En *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*. Buenos Aires: Colección ensayos y experiencias. Novedades educativas.
- Cullen, C. (1999): Cuerpo y sujeto pedagógico: de malestares, simulaciones y desafíos. En Rev. digital *Educación Física y Deporte*. Año 4. Nº 13. Buenos Aires. [Web en línea] <www.efdeportes.com>. [Última consulta: 5-04-2001].
- Daolio, J. (1999): *Da cultura do corpo*. Brasil: Papirus.
- Davis, F. (2004): *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Coord.) (1999): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Denis, D. (1980): *El cuerpo enseñado*. Barcelona: Paidós.
- Devillard, M. (2004): "Antropología social, enfoques (auto) biográficos y vigilancia epistemológica". *Revista de Antropología Social*. 2004, 13. 161-184 <http://revistas.ucm.es/cps/1131558x/articulos/RASO0404110161A.PDF> [consultada 15/03/06]
- Devís Devís, J. y Peiró Velert, C. (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Díaz Otañez, J. (1996): *IPEF. 50 Años de Oro*. Córdoba Ed. JADO.
- Diker, G. y Terigi, F. (2003): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires Paidós cuestiones de educación.
- Dropsy, J. (1982): *Vivir en su cuerpo. Expresión Corporal y Relaciones humanas*. Buenos Aires: Paidós.
- Duras, M. (2006): *Escribir*. Barcelona: Tusquets Editores
- During, B. (1993): *La crisis de las pedagogías corporales*. Málaga: Unisport.
- Enriquez, E. (1989): "El trabajo de la muerte de las instituciones", en Käs y otros: *La institución y las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- Fassina, M.; Pereyra, C.; y Cena, M. (2002): *Experiencia de sí y problematizaciones en las prácticas corporales*. Córdoba (Argentina): Alción.
- Feher, M.; Naddaff, R.; y Tazi, N. (1991): *Fragmentos para una historia del cuerpo humano. 2da. Parte*. Madrid: Taurus.
- Feldenkrais, M. (1991): *La dificultad de ver lo obvio*. México: Paidós.

- Fernández García, E (1994): *Actividad Física y Género: representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación primaria*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- Ferrarotti, F. (1991): *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Península.
- Ferrarotti, F. (1989): "Breve nota sobre historia, biografía, privacy". En Rev. *Historia y fuente oral*. Nº 2. 51-55. Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona.
- Ferrer Cerveró, V. (2009): "La crítica como narrativa de la crisis de la formación" En Larrosa, J. y otros (2009) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Argentina: Laertes.
- Fischman, G. (2006): *Las fotos escolares como "analizadores" en la investigación educativa* Educação & Realidade, Vol. 31, No 2 <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/6846/4117> [consultada 31/08/09]
- Flick, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fossati, M. (2004): "El proceso de enfermar en el docente como modo de resistencia a sus condiciones de trabajo. De la actuación de la resistencia a la elaboración de prácticas contrahegemónicas" En *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas. Construcción de subjetividad y malestar docente*. Buenos Aires: Colección ensayos y experiencias. Novedades educativas.
- Foucault, M. (1996): *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1995): *De Nietzsche, la genealogía, la historia*. [Web en línea] <<http://habitantes.elsitio.com/hpotel/foucault.htm>>. [Última consulta: 1-09-2001].
- Foucault, M. (1992): *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1989): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: S XXI editores.
- Foucault, M. (1987): *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Freire, P. (1974): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Frank, A. (1991): "For a sociology of the body: an analytical review". En Mike Featherstone, Mike Hepworth & Bryan Turner (eds) *The body. Social Process and Cultural Theory*. London: Sage Publications.
- Furlán, A. (1996): *¿Un cuerpo políglota?* Conferencia en el Congreso Argentino de Educación Física. UNLP: La Plata (Argentina).

- Furlán, A. (2005): "La labor educativa de los profesores de educación física". En *La Revista Iberoamericana de Educación*. Número 39 pp. 107 a 125. Editada por la OEI <http://www.rieoei.org/rie39a05.pdf> [última consulta 05-02-09]
- Gadamer, H. (2003): *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Galeano, E. (s/f): "Caminares". En *Huellas*. Editado en Revista Brecha Nº 600. Montevideo <http://www.sololiteratura.com/gal/huellas1.htm> [consulta 05-04-10]
- Galeano, E. (2006) "Ventana sobre el cuerpo" En *Las palabras andantes*. Madrid: Siglo XXI.
- García, A. (1986): *50 Aniversario IPEF. Una Historia para contar juntos*. Córdoba, IPEF.
- García, A. (2001): *Creación del IPEF de Córdoba y validación nacional de sus títulos*. Tesis de Licenciatura (U.N.R.C.) Córdoba-Río Cuarto
- García, A. (2002): *Simbolismo del logo del IPEF*. Documento inédito en Archivo Histórico IPEF. Córdoba.
- García, A. (2006): "Instituto del Profesorado en Educación Física de Córdoba - Breve reseña sobre 60 años de vida institucional" *Actas del Congreso "Repensar la Educación Física" 60 aniversarios del IPEF*, Córdoba- Argentina. (Soporte CD)
- García, Ch. (1997): "Los sobrevivientes" En Sosa, M. y García, Ch.: *Alta fidelidad*. CD. Industria Argentina: PolyGram Disco S.A.
- García, M. y Asins, C. (1994): *La coeducación en Educación Física. Cuadernos para la coeducación Nº7*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación. UAB.
- García Canclini, N. (1997): *Culturas híbridas y estrategias comunicacionales*. Estudios sobre las culturas contemporáneas. Universidad Autónoma del Estado de México. Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/316/31600507.pdf> (consultada 10/11/09) México, REDALyC.
- García Ferrando, M.; Ibáñez, J.; y Alvira, F. (2005): *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial
- García Gutiérrez, C. (2008): "Historia de los modos de la educación corporal en lo moral en la Educación Física decimonónica de Medellín" En Scharagrodsky, P. (compilador) *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- García Márquez, G. (2002): *Vivir para contarla*. Madrid: Mondadori.
- García Salord, S. (coord.) (2000): *¿Cómo llegué a ser quién soy? Una exploración sobre historias de vida*. Córdoba (Argentina): Centro de Estudios Avanzados. UNC.

- Geertz, C. (1994): *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1990): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1995): *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Gervilla, E. (2002): "La tiranía de la belleza, un problema educativo hoy. La estética del cuerpo como valor y como problema" En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Vol. 14. 185-206. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Giordano, M. y otros. (1991): *Enseñar y aprender ciencias naturales*. Buenos Aires, Troquel.
- Gleyse, J. (2010): *Sobre las representaciones del cuerpo y su construcción. El cuerpo y el verbo versus el verbo y el cuerpo*. Conferencia en el IPEF. Abril. http://www.griseldamuchastegui.com.ar/descargas/conferencia_jaques_gleyse_ipef.pdf [consultada 19/04/10]
- González, A. (2004): "Muerte en el olvido" En *Palabra sobre palabra*. Barcelona, Seix Barral.
- González, F. (2002): Prólogo. En Fassina, Pereyra y Cena: *Experiencia de sí y problematizaciones en las prácticas corporales*. Córdoba (Argentina): Alción.
- Gould, S. (2005): *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica, biblioteca de bolsillo.
- Guittet, A. (1999): *La entrevista: técnicas y prácticas*. Bilbao: Mensajero.
- Gusdorf, G. (1991): "Condiciones y límites de la autobiografía. La autobiografía y sus problemas teóricos". En *Suplementos Anthropos*. Diciembre/1991, Nº 29. 9-18. Barcelona: Anthropos.
- Gutierrez, A. (2005): *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba (Argentina): Ferreira editor.
- Halperin Donghi, T. (1971): *El revisionismo histórico argentino*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Huberman, M. (2005): "Cap. 9. Trabajando con narrativas biográficas". En McEwan, H. y Egan, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- IPEF (1996) *Congreso Provincial de Educación Física. 50 Aniversario del IPEF*. Córdoba. Argentina. Actas del Congreso.

- IPEF (2006) *Congreso de Educación Física "repensar la Educación Física" 60 aniversario del IPEF*. 12 al 16 de setiembre de 2006. Córdoba. CD Actas del Congreso.
- Kovadloff, S. (2004): *Una biografía de la lluvia*. Buenos Aires: EMECÉ.
- Krippendorff, K. (2002): *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lacan, J. (1984) "El atolondrado, el atolondradicho o las vueltas dichas" (15 a 69) *En Escansión. Ornigar? 1*. Publicación Psicoanalítica. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1988) *Escrito*. Tomo I. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lahire, B. (2004): "Sociología y autobiografía". *Revista de Antropología Social*. 2004, 13. 37-47. UCM
<http://revistas.ucm.es/cps/1131558x/articulos/RASO0404110037A.PDF>
[consultada 08/08/07]
- Laín Entralgo, P. (1989): *El cuerpo humano. Teoría actual*. Madrid: Espasa Calpe.
- Larrosa, J. (2003): Conferencia: *La experiencia y sus lenguajes*. Serie Encuentros y seminarios. La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Barcelona.
<http://www.ucm.es/info/eurotheo/nomadas/0/jlpzmelian.htm>. [Consultada 09/10/08]
- Larrosa, J. (Ed.) (1995): *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Larrosa, J.; Arnaus, R.; y Ferrer, V. (2009): *Déjeme que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Argentina: Laertes.
- Le Boulch, J. (2001): *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. Barcelona: INDE.
- Le Boulch, J (1991): *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Barcelona: Paidós.
- Le Boulch, J (1986) *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Breton, D. (2009): "La era de los cuerpos formateados" en *Ñ Revista de cultura* pag: 14-15. Buenos Aires. Clarín. 21/11/2009
- Le Breton, D. (2007): *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2002): *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (1995): *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Boulch, J (1986): *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.

- Le Du, J. (1987): *El cuerpo hablado. Psicoanálisis de la expresión corporal*. Barcelona: Paidós.
- Lewis, O. (1966): *Los hijos de Sánchez*. México: Joaquín Ortiz.
- Lipovetsky, G. (1999): *La tercera mujer*. Barcelona: Anagrama.
- Lo Bianco, A. (1996): *Corpo e construção em psicoanálise*. São Pablo: UNESP.
- López Gil, M. (2000): *El cuerpo, el sujeto, la condición de la mujer*. Buenos Aires: Biblos.
- Malosetti, L. (2005): “¿Una Imagen Vale Más que Mil Palabras? Una introducción a la lectura de las imágenes”. Posgrado Virtual: Identidades y Pedagogía. Aportes de la Imagen para trabajar la diversidad en la educación. FLACSO/Argentina, Buenos Aires.
- Manrique, J. (2009) “Coplas a la muerte de su padre”. En García Megía, A. (2009) *Textos para trabajar en clase. Antología literaria*. España. Angarmegia: portal de investigación y docencia. <http://www.scribd.com/doc/12903560/Antologia-Textos-Literarios-Poesia> [consultada el 15/01/10]
- Martínez Paz, F. (1986). *La educación argentina*. 2ª ed. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Martínez Paz, F. (1984). *El sistema educativo nacional: Formación, desarrollo, crisis*. 4ª ed. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Matoso, E. (1996): *El cuerpo territorio escénico*. Buenos Aires: Paidós.
- Mauss, M. (1991): *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- McEwan, H. y Egan, K. (2005): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McLaren, P. (1995) *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*. México, Siglo XXI.
- Merleau-Ponty, M. (1957): *Fenomenología de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999): *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en las escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Misztal, B. (1993): *Autobiografías, diarios, historias de vida e historias orales de trabajadores: fuentes de conocimiento socio-histórico* en Aceves, J.

- (compilador) *Historia oral*. México. Universidad Autónoma Metropolitana. p 164-180.
- Moreno, A. (s/f): *"Historias de vida" e Investigación*. Caracas. Centro de Investigaciones Populares CIP. En <http://miguelmartinezm.atspace.com/historiasdevida.html> [consultada 20/10/09]
- Moreno Sardá, A. (1988): *La subjetividad oculta de la objetividad y la esquizofrenia académica*. Rev. *Historia y fuente oral*. Nº 2. 99-102. Barcelona. Publicaciones Universidad de Barcelona.
- Morín, E (2002) *La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Morin, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Najnanovich, D (1999): Fronteras de la corporeidad. Clase nº 3. En *Seminario revista digital Psiconet*. www.psiconet.com/seminarios/frontera.clase3 [consultada 20/09/00].
- Navarro, P y Díaz, C. (1999): *Análisis de Contenido*. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Coord): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. 177-224. Madrid: Síntesis.
- Niethammer, L. (1988): Memoria y biografía. ¿Para qué sirve la historia de vida? En Rev. *Historia y fuente oral*. Nº 2. 3-25. Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona.
- Pallarola, D. (2001): *Currículum de formación del profesorado de Educación Física Argentino. Contextualización y evolución 1901 a 1938*. Tesis. <http://www.danielpallarola.com.ar/archivos/tesis.pdf> [consultada 03/11/09]
- Pallarola, D. (2004): *Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército*. <http://www.danielpallarola.com.ar/archivos/escgimyesgejercito.pdf> [consultada 20/08/2009]
- Pease, A. (2004): *El lenguaje del cuerpo: cómo leer el pensamiento de los otros a través de sus gestos*. Barcelona: Paidós.
- Peña, J. y Rodríguez, M. (2002): Identidades esquemáticas de género en la escuela: a propósito del primer aniversario de la muerte de Pierre Bourdieu. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Vol. 14. 235-263. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Pera, C. (2006): *Pensar desde el cuerpo. Ensayo sobre la corporeidad humana*. Madrid: Triacastela.
- Pérez Serrano, G. (1994): *Investigación cualitativa, retos e interrogantes. II Técnica y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

- Pérez Serrano, G. (2001): *Investigación cualitativa, retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Picard, D. (1986): *Del código al deseo. El cuerpo en la realidad social*. Buenos Aires: Paidós.
- Pigna, F. (2006): *Mitos de la historia argentina 3*. Buenos Aires: Grupo editorial Planeta.
- Pigna, F. *Biografía de Domingo Faustino Sarmiento*. En El historiador. <http://www.elhistoriador.com.ar/biografias/s/sarmiento.php> [consultada 01/09/2009]
- Piñuel Raigada, J. y Gaitán, J. (1995): *Metodología general. Conocimiento científico e investigación en la comunicación social*. Madrid: Síntesis.
- Polkinghorne, D. (1988): *Narrative knowing and the human sciences*. Nueva York. State University of New York Press.
- Ponce, L. (2000): *Educación Física. Una visión de su historia*. Córdoba (Argentina), Triunfar.
- Portnoy, A. (1937): *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*. Buenos Aires, Edición de los talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación
- Pourtois, J. P. y Desmet, H. (1992): *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona: Heder.
- Pujadas, J. (1992): *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quevedo, F. de (1634): "La cuna y la sepultura" Cap I. 150. En *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*. <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/05813841089447373087857/thm0000.htm> [Consultada 01/06/10]. España: Taller Digital.
- Rábade, S (1985): *Experiencia, cuerpo y conocimiento*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Rauch, A. (1985): *El cuerpo en la educación física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Renda, J. (2007): *Brest, un investigador pionero*. Laboratorio de Fisiología del Ejercicio del Instituto de Educación Física Nº 1 "Dr. Enrique Romero Brest". <http://www.romerobrest.edu.ar/documentos/laboratorio/Brest%20Juan%20Renda.pdf> [consultada 15/07/2009]
- Ricoeur, P. (1996): *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

- Ricoeur, P. (1999): *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (2004): *Tiempo y narración I*. Configuración del tiempo en el relato histórico. México: Siglo XXI.
- Rodriguez, R. (2008): "La moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo" En Scharagrodsky, P. (compilador) *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Rousseau, J. (2007): *Emilio o de la educación* Libro I. <http://www.educar-argentina.com.ar/ENE2007/educ171.htm#libro1> (consultada 12/08/08)
- Santamarina, C. y Marinas, J. (1999): "Historias de vida e historia oral". En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Coord): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. 259-287. Madrid: Síntesis.
- Sarabia, B. (1985): Historias de vida. En *Revista Española de Investigaciones sociológicas*. Nº 29. 65-186. Madrid: Centro de Investigación Sociológica.
- Saraceno, C. (1988): "La estructura temporal de las biografías". En *Rev. Historia y fuente oral*. Nº 2. 41-49. Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona.
- Saraví Riviere, J. (1999): *Historia de la Educación física Argentina Siglo XIX*. Buenos Aires, IEF Nº 1 "Dr. Enrique Romero Brest".
- Saraví Riviere, J. (1998): *Aportes para una historia de la Educación física 1900 a 1945*. Buenos Aires, IEF Nº 1 "Dr. Enrique Romero Brest".
- Sautu, R. (compiladora) (2004): *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Lumiere.
- Scharagrodsky, P. (comp.) (2008): *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Scharagrodsky, P. (2006): "El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938)". En Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires, Prometeo libros.
- Scharagrodsky, P. (2003): "Entre machos y no tan machos: el caso de la educación física escolar argentina o acerca de cómo construir masculinidad y femineidad". En *Rev. Apunts*. Nº 72. 41-48. Barcelona: Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya.
- Sierra Zamorano, M. A. (2000): *La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- Silva, A.M. (2001): *Corpo, Ciencia e Mercado. Reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade*. Brasil: Editora Autores Associados.

- Soares, C. (Org.) (2004): *Corpo e história*. Brasil: Editora Autores Associados.
- Soares, C. (2008): "Educación Física escolar en Brasil: breve historia de la constitución de una pedagogía higiénica" En Scharagrodsky, P. (compilador) *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Soler, C. (2009): *La querella de los diagnósticos*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Solis, D. y Ferro, F. (1999): *Una mirada sobre los sujetos en la formación de docentes para la Educación Física en la Argentina*. Serie Publicaciones, Nº 8, Centro de Documentación Histórica para la Educación Física y el Deporte "Dra. G. L. de Romero Brest", IEF Nº 1, Buenos Aires. <http://www.romerobrest.edu.ar/publi10.htm#top> [consultada 17/02/2007]
- Sontag, S. (2007): *Sobre la fotografía*. Argentina: Alfaguara.
- Stokoe, P. (1990): *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Buenos Aires: Humanitas.
- Tappan, M. (1997): Interpretative psychology: Stories, circles, and understanding lived experience. En *Journal of Social Issues*. Nº 53 (4). 645-656.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992): *Introducción a los métodos de investigación cualitativa*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Torre, Ernesto de la y Navarro, R. (1987) *Metodología de la investigación bibliográfica, archivística y documental*. México: McGraw-Hill.
- Turner, B. (1989): *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Valles Martínez, M. (2002): *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Valles Martínez, M. (1999): *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Manen, M. (1994): Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. En *Curriculum Inquiry*. Nº 24 (2). 135-170.
- Van Manen, M. (2003): *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Vázquez, B. (Direc.) (2004): La construcción social del cuerpo. En *Memorias de las Jornadas: Los modelos corporales dominantes, el ejercicio físico y la salud de las*

mujeres adolescentes y jóvenes. Madrid: Seminario permanente Mujer y Deporte UPM. FCAFyD. INEF.

Vázquez, B. (1992): *Educación Física para la mujer. Mitos, tradiciones y doctrina actual*. En *Mujer y Deporte*. Madrid. Instituto de la Mujer: Serie Debate, 12.

Vázquez, B. (1989): *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.

Vázquez, B.; Fernández, E.; Ferrero, S. y colab. (2000): *Educación Física y género. Modelo para la observación del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Gymnos.

Vicente Pedraz, M. (2004): *La mirada del otro: Escuela, Cuerpo y Poder*. Buenos Aires: Revista Novedades Educativas N°157 p 4-13

Vigarello, G. (2005): *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Vigarello, G. (1985): *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media*. Madrid: Alianza Editorial.

Villa, A.; Scharagrodsky, P. y Rodriguez, N. (2001) *Análisis de los planes del profesorado en Educación Física de la UNLP. Consideraciones preliminares*. Texto inédito. La Plata. UNLP.

Wengraf, T. (2001): *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. London: Sage Publications.

Zanotti, L. (1960): *El normalismo*. Buenos Aires: Jericó.

Fuentes primarias

IPEF (1972): Folleto para el aspirante al IPEF. Córdoba. IPEF.

IPEF (1981): Folleto para el aspirante al IPEF. Córdoba. IPEF.

IPEF (1995): *Seguir creciendo. Aproximaciones al currículum institucional*. Córdoba, IPEF.

IPEF (2002): Manual de ingreso. Córdoba, IPEF.

IPEF (2005): Manual de ingreso. Córdoba, IPEF.

Romero Brest, E. (1917): *El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes-Organización-Resultados*. Buenos Aires. Cabaut y Cía. Editores.

Romero Brest, E. (1938a): *Pedagogía de la Educación Física*. Buenos Aires Librería del Colegio. (7ª edición)

Romero Brest, E. (1938b): *El sentido espiritual de la Educación Física. Evolución de una escuela argentina: el Instituto Nacional de Educación Física*. Buenos Aires Librería del Colegio.

Romero Brest, E. (1939): *Bases de la Educación Física en la Argentina*. Buenos Aires Librería del Colegio.

Sarmiento, D. (1849) *De la Educación Popular*. Santiago de Chile, Imprenta de Julio Berlín y Compañía.

Leyes, circulares, decretos y resoluciones

Decreto Nacional 6940 (1963): Buenos Aires: Reconocimiento de validez nacional a los títulos otorgados por el IPEF desde la primera promoción en adelante.

Decreto Nacional 3242 (1967): Buenos Aires: Plan de estudios de los INEF.

Decreto Nacional 926 (1980): Buenos Aires: Nuevo Plan de estudios de los INEF. Reemplaza el decreto 3242/67.

Decreto Provincial de Creación 1347, Serie "A" (1946): Gobierno de la Provincia de Córdoba: Creación del IPEF.

Decreto Provincial 5370, serie "A" (1960): Gobierno de la Provincia de Córdoba. [Reglamento para becas para alumnos internos del IPEF]

Decreto Provincial 4024 serie "E" (1965): Gobierno de la Provincia de Córdoba:

Decreto Provincial 5576, Serie "E" (1968): Gobierno de la Provincia de Córdoba: IPEF pasa a depender de DEMES.

Decreto Provincial 5361 (1970): Gobierno de la Provincia de Córdoba: Modificación del plan de estudio para adecuarse al plan de los Institutos Nacionales de EF/67

Decreto Provincial 2670 (1970): Gobierno de la Provincia de Córdoba: modificación de los decretos 5370/63 y 6031/65

Decreto Provincial 1574 (1971): Gobierno de la Provincia de Córdoba: dejar sin efecto decreto 5361/70, plan de estudios.

Decreto Provincial 7597 (1977): Gobierno de la Provincia de Córdoba: Modificación decreto 1574/71: Plan de estudios.

Decreto Provincial 6254 (1981): Gobierno de la Provincia de Córdoba: Nuevo Plan de estudios a ser aplicado en 1982, ajustado al nuevo plan de estudios a nivel nacional 926/80.

Decreto-LEY Provincial 214/E/63 – (2001): Gobierno de la Provincia de Córdoba: deroga plan de estudio vigente, aprobación plan de estudio 2001

Resolución Ministerial Nº 91/01 (2001): Córdoba

Resolución Ministerial Nº 1040 (2001): Córdoba

Resolución DEMES Nº 356 (1970): Córdoba

Resolución DEMES Nº 045 (1971): Córdoba

Resolución DEMES Nº 087 (1976): Córdoba

Resolución DEMES Nº 1076 (1976): Córdoba

Resolución Dirección General Nº 016 (1969), elevada a la Secretaría del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba. –Reglamento para las escuelas con régimen de internados -

Resolución IPEF 06/98. Córdoba

Resolución IPEF 77/02. Córdoba. [Sanción al Centro de Estudiantes, *no autorización* para celebrar Bautismo]

Centros de documentación

Archivo y Centro de documentación Histórica IPEF. Córdoba

Biblioteca “Germán Schroeder” del IPEF. Córdoba

Biblioteca Nacional de Maestros <http://www.bnm.me.gov.ar> [consultada desde 2007 a 2009]

Boletín ISEF “*Dr. Enrique R. Brest*” (1999 a 2002): Centro de Documentación e Información Histórica sobre la Educación Física y el Deportes "Gilda Lamarque de Romero Brest". Boletines del Nº 1 al 29. Buenos Aires.

Centro de Documentación e Información Histórica sobre la Educación Física y el Deportes "Gilda Lamarque de Romero Brest". ISEF Nº 1 “Enrique Romero Brest” (Buenos Aires): <http://www.romerobrest.edu.ar> [consultada el 20/04/2006]

IPEF: *Reseña histórica* <http://www.ipef.edu.ar/> [consultada el 03/09/2007]

