



cuerpo
en
mo
vi
mien
to



Sumario

EDITORIAL
Cuerpo y movimiento en la experiencia infantil

3

INTRODUCCIÓN
Infancia, cuerpo y movimiento
Por Ana Abramowski y Cecilia Elizondo

4

ESCRITOS A MANO
Educación y movimiento
Por Mario Di Santo

6

ESCRITOS A MANO
Ponerle el cuerpo a las relaciones pedagógicas
Por Daniel Brailovsky

11

ENTREVISTA A SILVIA CHIAPPINO Y LILIANA GRUSS
Los primeros pasos, desde la libertad a la autonomía
Por Ana Abramowski y Cecilia Elizondo

16

ESCRITOS A MANO
El punto de vista crea el objeto: actividad(es) física(s) y prácticas corporales
por Ricardo Crisorio

24

ENTREVISTA A CLAUDIO MARANGONI
El fútbol, entre el placer y la exigencia
Por Ana Abramowski

32

ESCRITOS A MANO
¿Es mucho pedir moverse?
Por Fernando Concha Laborde

35

Los movimientos en la infancia
Por Adelsin

42

RESEÑAS
La Pequeña Miss Sunshine. Marcas en el cuerpo
Por Cecilia Elizondo

44

ESCRITOS A MANO
Movimiento en la infancia: combustible para el desarrollo
Por José Angelo Barela & Eric Leal Avigo

48

ENTREVISTA A MARTA LANTERMO
Acontecer del movimiento propio
Por Ana Abramowski

54

EXPERIENCIAS
Las ciudades como espacios de aprendizaje
Por Guillermo Ríos

58

Fundación Arcor

Consejo de administración

Presidente | Lilia M. Pagani

Vicepresidente | Rita M. Maranzana

Secretaría General | Claudia S. Pagani de Marfín

Prosecretaria | Karina Pagani de Cañarte

Tesorera | Sonia Maranzana de Giai

Protesorera | María Rosa Pagani de Babini

Vocal Titular | Inés D. Marfín de Seveso

Gerente | Santos Lio

Por escrito

Año 9, Nº 10. Octubre de 2015.

Consejo editorial

Célia R. Aguiar, María L. Berner,
Santos Lio, Javier Rodríguez, Vanina Triverio

Coordinación editorial

Ana Abramowski

Diseño

Di Pascuale Estudio (www.dipascuale.com)

Editora de fotografía

Julieta Escardó

Impresión

ISSN: 1851-037-X-5

La reproducción y/o divulgación total o parcial de textos, fragmentos, reseñas o imágenes está permitida con la condición de citar expresamente la fuente. Las opiniones expresadas en esta revista no implican necesariamente que sean compartidas por Fundación Arcor. Publicación de distribución gratuita.



Fundación **ARCOR** Argentina
Instituto **ARCOR** Brasil
Fundación **ARCOR** Chile

Argentina

Chacabuco 1160, Piso 10, (X5000IIY) Córdoba, Argentina.

Tel.: (0054 351) 420 8303 / 420 8254

Fax: (0054 351) 420 8336

funarcor@arcor.com | www.fundacionarcor.org

Brasil

Rua Olimpíadas, 205, 16º andar, CEP, 04551-000, São Paulo, Brasil.

Tel.: 11 3046 6800

institutoarcorbrasil@arcor.com | www.institutoarcor.org.br

Chile

Placer 1324, Santiago-Chile

tel. (56-2) 25208762

funarcorchile@arcor.com | www.fundacionarcor.org/chile

Esta revista fue impresa en papel fabricado con materia prima proveniente de bosques manejados responsablemente y utilizando tintas vegetales.

FOTOGRAFÍAS EN ESTE NÚMERO



Héctor Río

Nació en Casilda (1974). Es fotógrafo documental y trabaja como reportero gráfico en la ciudad de Rosario desde 1999. Fue becario del Fondo Nacional de las Artes, del AECID y de la FNPI. Paralelamente a su trabajo profesional desarrolla proyectos personales.



Celeste Alonso

Nació en Buenos Aires (1977). Fue parte del Grupo 1010100 con el cual editaron un libro de fotografía. Actualmente forma parte del colectivo fotográfico 24x365 y trabaja en proyectos personales.



Silvina Caserta

Nació en Bahía Blanca (1976). Vive en Buenos Aires donde trabaja como fotógrafa *free lance* y desarrolla sus proyectos fotográficos personales.

EDITORIAL

Cuerpo y movimiento en la experiencia infantil

Solo se aprende cuando se ha vivido por sí mismo y el acontecimiento se transforma en experiencia

En este número de la revista *Por escrito*, que llega a su décima edición, nos detenemos a problematizar las prácticas corporales y motrices que los niños/as desarrollan en su vida cotidiana.

Ingresamos a analizar un proceso social complejo, difuso, multicausal y, a la vez, recurrente que es la disminución sostenida de estas prácticas, un proceso de hipocinesia en un contexto donde la “necesidad” de movimiento es cada vez menor.

Como habitualmente lo hacemos, los ingresos a la temática son múltiples y variados. Más allá de dar lugar a distintas posturas privilegiamos los enfoques que a la hora de promover el involucramiento corporal y motriz en las actividades de la infancia lo hacen desde un movimiento activo, dando un lugar preponderante a las intenciones y decisiones del sujeto.

Si nos interesa promover que los niños/as se muevan, se involucren corpóreamente en sus experiencias de vida es necesario aprender a moverse de manera activa. Puede parecer innecesario este agregado: moverse de “manera activa”, pero tiene sentido en la



medida que podemos dar lugar a movimientos de forma pasiva, respuestas mecánicas despojadas de sentido y significado para el sujeto.

Cuando hablamos de movimiento y del movimiento humano interactúan diversas variables y miradas.

Desde el punto de vista derivado de las ciencias naturales el movimiento se describe como el cambio de lugar de un cuerpo en el espacio. En el caso del movimiento humano se focaliza en la interacción del sistema osteomioarticular, que a partir de una orden del sistema nervioso pone en marcha este complejo sistema y da lugar al movimiento.

A la par de darle relevancia a lo anterior, nos interesa abordar la temática privilegiando el movimiento activo, donde el sujeto es protagonista, actúa por sí mismo y decide la acción. Esta experiencia activa permite al niño organizar sus percepciones y operar sobre el entorno para aprehender de ella.

El movimiento es activo, o sea, que el niño o el sujeto es el origen de la actividad, en la medida que el niño es el responsable de guiar las acciones, y no se trata de un movimiento plenamente adaptativo como respuesta a un estímulo externo.

Como decíamos antes este número de la revista transcurre por distintos miradas sobre el tema y también por distintos territorios geográficos. Es la primera edición de un formato tri-nacional que conjuga escritos de autores de Argentina, Brasil y Chile.

Analizar simultáneamente las regularidades estructurales presentes en los distintos países y las particularidades fruto de la singularidad de cada país (incluso habría que considerar diferencias por regiones, ámbitos urbanos o rurales de residencia, etc.) es un ejercicio muy rico, ilustrativo y provechoso para abordar la temática.

Fruto del trabajo articulado de la Fundación Arcor Argentina, Instituto Arcor Brasil y Fundación Arcor Chile (de reciente creación) el número 10 de la revista *Por escrito* cuenta con artículos de estos países. Agradecemos, particularmente, a los autores que desde Brasil y de Chile se suman a este esfuerzo editorial por problematizar aspectos sensibles en la vida cotidiana de nuestros niños/as. •

INTRODUCCIÓN

Infancia, cuerpo y movimiento

Por **Ana Abramowski**
y **Cecilia Elizondo**

¿Qué puede un cuerpo?, se preguntaba el filósofo Baruch Spinoza en el siglo XVII.

Desde muy diferentes enfoques, los artículos que componen este número de *Por Escrito* podrían leerse atravesados por esa pregunta. Un cuerpo puede moverse, saltar, rebotar, revolcarse, colgarse, invertirse, reptar, rolar, bailar, correr, caminar, desplazarse. Un cuerpo puede exigirse, disciplinarse, liberarse, expresarse. Un cuerpo puede decir que sí y también decir que no. La clave es interrogar su potencia. En esta introducción presentamos un conjunto de escritos, entrevistas y relatos de experiencias producidos en Argentina que son una estimulante invitación a poner el cuerpo en movimiento en la educación.

El punto de partida del argumento de Mario Di Santo es que el movimiento es un proceso vital absolutamente necesario para los seres humanos. Sin movimiento, la vida, como fenómeno biológico básico, no puede sostenerse. En los últimos sesenta años hubo un cambio contextual formidable y el medio se transformó en hipocinético –léase “sedentario”, produciéndose un desajuste entre nuestro genoma kinético y nuestras conductas cotidianas, explica Di Santo en su artículo. Las escuelas tienen la gran oportunidad de enfrentar este desafío, fomentando la cultura de la práctica corporal motriz saludable. Allí radica el “valor diferencial” de la educación física.

Daniel Brailovsky inicia su texto describiendo una serie de rituales



patrios para pensar las formas en que los sujetos habitan los dispositivos escolares. Desde este lugar del “habitar”, sostiene que la enseñanza, la planificación y la evaluación son prácticas que *descorporizan* las relaciones de saber. A través de anécdotas y escenas escolares, el autor invita a reflexionar sobre la importancia de poner el cuerpo en las relaciones pedagógicas para dotar de sentido las experiencias escolares.

Silvia Chiappino y Liliana Gruss nos abren las puertas del Jardín Piluso. Este establecimiento es pionero en el trabajo con los lineamientos de la médica húngara Emmi Pikler, quien sostiene que el desarrollo postural motor es una continuidad genética y que la motricidad infantil no debe ser impuesta por los adultos. En este sentido, explican la importancia de respetar los tiempos de los niños pequeños y de dar libertad a sus movimientos sin fomentar ni estimular posturas de manera anticipada. Esto les permitirá lograr una gradual autonomía y una saludable integridad emocional y corporal.

Guillermo Ríos presenta la experiencia del Programa Escuela Móvil de la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario. Esta experiencia fue creada con el fin de diseñar y pensar una ciudad como territorio de aprendizaje. Su relato deja entrever las formas de desplazamiento de las instituciones educativas para



“...el cuerpo
necesita
moverse, sí,
pero también
conocerse y
reconocerse
de manera
consciente...”

habitar otros territorios: una escuela móvil que logre construir nuevos vínculos con la cultura y que ponga en movimiento a los sujetos y los espacios pedagógicos. La propuesta permite pensar acerca de las tensiones entre lo sedentario y lo nómada de las instituciones, y de las marcas que dejan las experiencias de los viajes, las salidas y las visitas a nuevos espacios de aprendizaje.

En su texto sobre el film “Pequeña Miss Sunshine”, Cecilia Elizondo propone una perspectiva original para pensar la temática de este número de la revista. Teniendo a Olive como protagonista y a los concursos de belleza como escenario, la película invita a reflexionar acerca de la forma en que los cuerpos se preparan para responder a los parámetros de belleza y lo que genera en los sujetos la obstinada búsqueda del éxito.

Marta Lantermo dirige el “Laboratorio Danza y acrobacia”. Adrenalina, placer, gusto, felicidad, diversión, energía, confianza, conexión, aprendizaje, improvisación son los vocablos que elige para describir lo que sucede en los talleres destinados a niños desde los dos años de edad hasta la adolescencia. Entre pelotas, telas, trapecios y colchonetas los chicos exploran elementos de la acrobacia de piso, la acrobacia aérea y la danza contemporánea e inventan maneras de subirse,

maneras de volar, maneras de invertirse, esto es, maneras de hacer con su cuerpo. A partir de lo que los chicos traen, los profesores introducen técnicas que ayudan a la coordinación, a la formación física y propician el conocimiento del propio cuerpo. Porque el cuerpo necesita moverse, sí, pero también conocerse y reconocerse de manera consciente.

En su escrito, Ricardo Crisorio discute la noción de actividad(es) física(s), muy arraigada en la educación física actual, y propone en su lugar el concepto de prácticas corporales. A Crisorio no le parece fecundo concebir al cuerpo como una entidad biológica, un sustrato natural o un principio sustancial. Por eso invierte los razonamientos habituales y enfatiza que son las prácticas (las formas de hacer, pensar, decir) las que toman por objeto el cuerpo para construirlo y constituirlo. Un cuerpo nunca puede separarse de sus prácticas. Prácticas históricas, singulares y, por ende, políticas.

Claudio Marangoni relata sus recuerdos de joven futbolista, la pasión por la pelota, el placer de jugar y las exigencias del alto rendimiento. Un recorrido exitoso que no hubiera sido posible sin el sostén y el acompañamiento de adultos significativos. Desde hace treinta años vuelca sus conocimientos y su experiencia en la Escuela de Fútbol y Deportes que dirige, apuntando al deporte formativo e integrador que posibilite el desarrollo integral de los niños.

Vale la pena advertir que los cuerpos que se mueven en las páginas de esta revista no sólo saltan, bailan, corren o se desplazan. Los cuerpos que se mueven son también –o fundamentalmente– aquellos que subvierten un orden esperado y se animan a salir de los bordes de lo establecido. •

ESCRITOS A MANO

Educación y movimiento

Por **Mario Di Santo**

En este artículo expondré algunos puntos de vista acerca de la posible finalidad de la educación física escolar, sin ánimo ni pretensiones de erigirlos como mejores o superadores de los criterios hoy dominantes, sino, simplemente, como aristas para la reflexión en el marco de una sociedad democrática. También, por qué no, instar al debate en quienes ya hayan transitado por las etapas formales del sistema educativo. No aspiro a que estas ideas se transformen en currícula, ni obligar a que sean leídas o estudiadas.

Muy probablemente todo en la vida sea contingente, excepto dos tareas, funciones o procesos vitales –o como usted los prefiera llamar– que son, nada más y nada menos que nutrirse y moverse. En rigor son funciones, pero también tareas y responsabilidades. Es absolutamente accidental o eventual que usted sea o llegue a ser alto o bajo, gordo o flaco, heterosexual u homosexual, caucásico u oriental, profesor o notarial contable, médico o arquitecto, simpatizante de Belgrano o Talleres, hasta, inclusive, sano o enfermo. Lo que bajo respecto alguno deja de ser inexorablemente necesario es que, para seguir con vida, usted debe moverse y comer. Ni bien deja de hacerlo, tiempo más, tiempo menos, ya no hay vida. Paradójicamente esto es lo que menos se enseña en la escuela. Y lo que el estilo de vida contemporáneo más ha deteriorado. Si bien lo vemos, lo contingente constituye el cien por ciento de la currícula escolar y lo necesario, desde el punto del mantenimiento de las funciones vitales, nulo o casi nulo.

Tan poco se enseña sobre estos asuntos como prolífica es la construcción de mitos sociales, presunciones infundadas y hasta leyendas populares acerca de estas cuestiones sin las cuales la vida, como fenómeno biológico básico, no puede sostenerse. Es lógico que de estas cuestiones se hable mucho, aun sin fundamento, porque precisamente son vitales. Entendemos, inclusive, que esta omisión educativa es lo que alimenta la construcción de enunciados infundados, que, la mayoría de las veces, se transforman en líneas de acción que promueven conductas poco favorables para la salud general de la población. Y, desde ya, tales enunciados circulantes favorecen los intereses espurios de las propuestas de moda importadas desde países que ni siquiera las consumen pero muy bien las venden, y que poco aportan al bienestar social. A río revuelto, ganancia de pescadores.

Si nos remontamos a la edad de piedra (recordemos que más del noventa por ciento de la historia de la humanidad lo fue) como así también a la observación de comunidades indígenas actuales, notamos que, entre los numerosos contenidos que se transmiten de padres a hijos, de mayores a menores, nunca faltaron ni faltan aquellos



Mario Di Santo es Maestro y Profesor en Educación Física (I.P.E.F.), Licenciado en Educación Física (U.N.R.C.) y Licenciado en Ciencias de la Educación (U.C.C.). Se desempeña como Profesor adjunto y asociado de la School of Human Kinetics and Recreation de la Memorial University de Saint John's, Canadá y como consultor internacional Sport City, México. Es miembro honorario del colegio de terapeutas en actividad física y salud de Chile A.G. Actualmente es Profesor titular de Gimnasia III, Educación Física adaptada y Neurociencias y Motricidad Humana, IPEF, Córdoba. Creador y director del Centro de Neurociencias y Motricidad Humana, Eucinesis.




inherentes al movimiento y la nutrición. No solamente se enseñaba a respetar la tierra y las fuerzas sobrenaturales, sino también, y siempre, a moverse de manera económica y eficiente, cuidando el propio cuerpo, al igual que las armas y las herramientas. De ello dependía la supervivencia y, así como no había repuestos para las averiadas o rotas por mal empleo, mucho menos para las partes del cuerpo humano o sus funciones disminuidas por mal uso. La técnica, como concepto relativo a “hacer bien lo que se hace”, no suponía conflictividad ni generaba ideas inherentes a la opresión o la falta de libertad. Enseñaban, en definitiva, que la naturaleza es un gran reglamento que nos ayuda a vivir, y que no respetar sus leyes reporta, inexorablemente, consecuencias negativas. Concebir a la naturaleza como normativa por excelencia y, puntualmente, respecto a las funciones orgánicas vitales, implica que debemos adaptarnos a ella para sobrevivir, pero no a la manera que a nosotros nos quede cómodo. El hombre, a lo largo de casi toda la historia evolutiva, nunca vivió de acuerdo a como le quedara cómodo, sino como pudo. Y configuró un corpus de conocimientos que, transmitido de generación a generación, incrementaba las chances de supervivencia. Extrañamente, nuestra escuela ha omitido tales consideraciones, quizá por interpretarlas, desde un dualismo aún no superado, menores en jerarquía a otros contenidos aparentemente más importantes. Muchas veces recuerdo al “conatus” de Spinoza, como virtud básica y elemental, inherente al deseo y a la acción puestas al servicio de la preservación de la existencia. No me atrevería a calificar tales esfuerzos como superfluos, sino todo lo contrario. Quizás, me arriesgo a pensar, sean la base y condición de posibilidad de las demás virtudes. Y tentado a seguir pensando, me atrevo a postular que ser indiferente a la propia salud es un acto de despreocupación por los demás. Si perdemos la salud, pudiendo no haberlo hecho, es decir, cuando a partir de un acto de voluntad omiso nuestra salud se vuelve frágil o corre serios riesgos, nos transforma-

■ ■ ■ ■ ■
“...Muy probablemente todo en la vida sea contingente, excepto dos tareas, funciones o procesos vitales –o como usted los prefiera llamar– que son, nada más y nada menos que nutrirse y moverse...”

mos en la más pesada carga para quienes, paradójicamente, afirmamos amar. Extraña forma de amar, por cierto.

Hoy nos encontramos inmersos en una situación en la cual, nuevamente, aunque en sentido exactamente inverso, el movimiento y la nutrición se han convertido en causas desencadenantes de factores de riesgo que, ya no siendo simplemente una amenaza, se materializan como agentes de mala calidad de vida, discapacidad o muerte prematura. Antes el hombre se movía mucho y comía lo que podía; precisamente,


“...El medio se transformó en obesigénico e hipocinético, léase “sedentario”, muy de prisa, y nuestra biología entró en un desajuste natural...”

para hacerlo, gastaba más de 7 mil calorías diarias. Hoy el hombre se mueve poco y come no sólo lo que puede, sino lo que quiere, lo que no debe y mucho, y mal.

De esta manera, “movimiento” y “nutrición” se erigen como problemas raigales y exigen ser incluidos como cuestiones de interés educativo, siendo mucho más fácil, desde su tratamiento en la escuela, crear hábitos saludables en nuestra población cuanto más tempranamente se los aborden. Aprender a movernos y comer conforme a la naturaleza humana vuelve a ser, hoy por hoy –aunque en rigor de verdad siempre lo ha sido– una necesidad vital a la cual la escuela no puede darle la espalda. Y si es posible, hacer extensivos tales esfuerzos al grupo familiar.

Qué hermoso sería que las horas “extra programáticas” abonadas, por lo general, por la cooperadora, ya no sean solamente para entrenar al equipo para representar a la escuela en los intercolegiales (aunque es maravilloso eso y no debe excluirse), sino también para educar al grupo familiar con factores de riesgo similares, creando, progresivamente, hábitos saludables desde el movimiento y la nutrición. Por ejemplo,

con laboratorios saludables para el grupo familiar los sábados por la mañana o cuando fuese posible.

La ecuación es, vista desde una perspectiva amplia, sencilla. Somos herederos de un genoma kinético que se perfiló durante millones de años sobre la base de enfrentar hambrunas y entornos hostiles y agresivos. Sobrevivir era imposible sin destreza física y resoluciones mentales paralelas. En un abrir y cerrar de ojos nos encontramos frente a un cambio contextual formidable, propio de los últimos sesenta años. El medio se transformó en obesigénico e hipocinético, léase “sedentario”, muy de prisa, y nuestra biología entró en un desajuste natural, al estar perfilados para una vida muy diferente a la que el entorno invita a transitar. Muy probablemente de ahí provengan los males que hoy nos aquejan. Sólo podemos pensar en tres opciones: cambiar el genoma, transformar el contexto o modificar la conducta. Las dos primeras son imposibles, sólo la tercera es viable. En eso consiste, precisamente, la sencillez de la ecuación y, al mismo tiempo, su tremenda dificultad. Y en ello la escuela podría contribuir mucho. No sin el respaldo de otras ramas del quehacer social y científico, tales como la medicina, la economía, la urbanística, etc.

La pregunta es, entonces, acerca de las disciplinas que en el marco escolar podrían hacerse cargo de estas enseñanzas. Respecto a la nutrición, damos un paso al costado y dejamos a los expertos para que hagan sus propuestas. Ahora bien, ya hablando estrictamente de la educación inherente al aprendizaje de prácticas corporales para la salud y vida saludable desde las opciones motrices, no es extraño que muchos países desarrollados hayan depositado su confianza en la educación física. Ello no implica que la educación física abandone sus ejes deportivos o lúdicos, sino que anexe nuevas orientaciones; en este caso, desde la consideración de un nuevo sujeto, producto de lo que llamamos “tétrada de la modernidad”, un complejo “clúster” compuesto por hipocinesia, sobrealimentación, distrés e hiposomnia (me atrevería a hablar, para nuestro país y otros de la región, de una suerte de “péntada”, con las adicciones como quinto componente del “clúster”). Un nuevo sujeto a quien una educación física que sólo enseñe deportes y haga jugar o bailar ya no será suficiente. Un nuevo sujeto que implica un altísimo costo social, no sólo desde el punto de vista de las pérdidas familiares, sino desde los inmensos gastos que supone para un Estado una población semienferma, con factores de riesgo elevados y en constante crecimiento. Más aún cuando lo que flaquea es, justamente, la formación en el cuidado de su propio cuerpo. Bastaría con estimar, como otros países lo han hecho, el costo anual de todo sujeto que opta por no moverse y llevar un estilo de vida sedentario. De esta manera, la decisión de no vivir saludablemente se transforma en un problema que nos incumbe a todos.

Países del hemisferio norte, específicamente, los nórdicos europeos, han dado un giro importante a la orientación de su educación física escolar, tanto primaria como secundaria. Entienden que su función principal es proveer herramientas para autogestionar la vida motriz ya fuera de la escuela. Vislumbraron que, tal como las demás materias escolares deben proveer recursos para valerse mejor en su vida diaria, la educación física no puede limitarse a entretener a los



niños o hacerlos jugar. Por ello es importante esta nueva orientación en la educación física, a los efectos de que la gente sepa cómo autoentrenarse y autogestionar esos procesos relacionados a su salud y al movimiento. Esta formación aplicada en una cultura del movimiento con orientación científica desde la misma escuela ha permitido no sólo combatir los factores de riesgo derivados de la “tétrada” de la modernidad, sino también evitar la proliferación de instructores o entrenadores personales, entre otras profesiones parasitarias de la educación física y métodos enlatados de moda. Algo así es mi sueño para nuestro país, remarcando siempre el respeto a opiniones alternativas.

Quizás, si nos lo proponemos, podríamos lograr algo semejante en nuestro país. Que gracias a una educación física escolar, orientada a la cultura de la práctica corporal motriz saludable, la población acceda, entre otras cosas, y sin pretender ser exhaustivos, a:

- Herramientas para mejorar su condición física, ya que sin salud el hombre no puede pensar (o, al menos, con la libertad que quisiera).
- Directrices para conservar la salud del aparato locomotor durante toda la vida y, a partir de allí, optar libremente por prácticas diversas, ya sea recreativas, deportivas, danza o cualquier otra.
- Criterios para elegir deportes adecuados y adaptados a su edad y condición.
- Aprender a practicar saludablemente los deportes que elija, como así también cualquier otra práctica motriz, reduciendo la probabi-

lidad de lesiones y siempre expresando valores de nobleza y decoro.

- Hábitos motrices que perduren para siempre, si es posible, inclinación por una vida deportiva saludable, sin confundir los excesos y aberraciones del deporte profesional con los valores del deporte en general.
- Aprender a preservar al deporte como tesoro cultural, conocer los deportes, desde la práctica y también desde la teoría, y no solamente los susceptibles de ser enseñados en la escuela.
- Rescatar los valores de la gimnasia formativa (aprovecho para agradecer a mis entrenadores de gimnasia, Roberto Mario Tullisse y Juan Carlos Higa, que me enseñaron a pensar –y a vivir–).
- Trabajar funciones intelectuales superiores a la par de los procesos motrices propiamente dichos, citando a mi querido formador, el profesor y licenciado Antonio García: “Una educación física para pensar y no sólo para transpirar”.
- Actitud crítica frente a los mitos populares relativos al ejercicio y la salud, transformándose en promotor de enunciados científicos relativos a estas cuestiones.
- Objetividad ante los vientos de la moda, para no transformarse irreflexivamente en consumidores de propuestas meramente comerciales y de poco valor pedagógico y fisiológico.
- Conocimientos para autogestionar sus procesos motrices no deportivos fuera de la escuela, haciendo un empleo más productivo de su tiempo libre.
- Lineamientos para extender



“...Para mí siempre fue una inquietud, que supe denominar “valor diferencial” de la educación física, y es aquello que sólo de la mano de un profesor especializado en la materia podemos obtener y de nadie más2...”

pedagógicamente a su propia familia, a los efectos de prolongar un proceso educativo saludable a sus seres queridos en todo lo relativo a las prácticas corporales motrices para la salud.

- Generar el sentido de “responsabilidad biológica”, comprendiendo que la salud no es solamente un bien individual sino, y por sobre todo, un bien social (no hay acto inherente a la propia salud que no repercuta en los demás).

Para mí siempre fue una inquietud, que supe denominar como un “valor diferencial” de la educación física, y que sólo un profesor de educación física y nadie más puede aportar. Ningún otro profesional, ni siquiera nosotros mismos por nuestra cuenta podremos hacerlo. Podemos jugar sin ellos. Para bailar no necesitamos profesores de educación física, con un o una profesora de danza será suficiente. Incluso comparto la opinión de enseñar danza en las escuelas como materia, a cargo no de profesores de educación física, sino de danza. Pero para entretenernos no son imprescindibles los profesores. Animar una fiesta infantil es un noble trabajo, para el cual no hace falta estudiar durante cinco años. Para desarrollar la expresión corporal tenemos a los egresados de teatro. Pero lo cierto es que, para poder realizar todas esas actividades, siempre hará falta un condición física, una buena aptitud que en ninguna otra clase podrán abordarlo como se hace desde la currícula de educación física.

Conforme escarbamos y profundizamos, nos damos cuenta de que hay todo un conjunto de contenidos que ni los profesores de danza, ni los recreólogos, ni los profesores de teatro, ni los sujetos por sí mismos pueden obtener. Es allí donde, humildemente opino, la educación física escolar debe apuntar. Ello no implica dejar de lado ningún otro valor, mucho menos el de la inclusión. Simplemente se pregunta por la pregunta que pregunta por lo que sólo de la mano de un profesor de educación física y de ningún otro profesional podemos obtener. Es ese valor diferencial el que podemos empezar a construir y quizás, abrigamos esa humilde expectativa, las viñetas superiores ayuden. •

ESCRITOS A MANO

Ponerle el cuerpo a las relaciones pedagógicas

Por **Daniel Brailovsky**



Cruzar los dedos

Quisiera retomar una conversación acerca del cuerpo en la escuela que, afortunadamente, ha comenzado hace rato. Y digo que ya ha comenzado porque se han dicho unas cuantas cosas al respecto, que trazan un mapa de ideas que indefectiblemente transitamos cuando volvemos a pensarlo. Por ejemplo: que el cuerpo es construcción significativa (y no meramente músculo, hueso y nervio); que la voz y la mirada también son cuerpo; que los gestos son movimientos con sentido que sintetizan modos de habitar el espacio; que esos mismos gestos son complejas construcciones históricas; que los dispositivos escolares prevén ciertos lugares para el cuerpo del alumno (los pupitres, las filas, etc.) y que los sujetos luego habitan de ciertos modos los dispositivos escolares. Y sobre esta última idea quisiera apoyarme para iniciar este texto, relatando una breve historia personal.

La historia comienza en 1984, cuando cursaba mi cuarto grado de primaria. En ese momento transité la conjunción de dos fenómenos que, en mi experiencia, se combinaron para dar lugar a esta pequeña historia.

El primero de estos fenómenos fue la enérgica reacción al uso represivo de los símbolos patrióticos durante la dictadura. Las escuelas fueron escenario de las peores formas de autoritarismo, donde las banderas, filas y actos solemnes fueron un vehículo privilegiado a lo largo de muchos años. Cuando se comenzó a respirar el aire nuevo de la apertura democrática, uno de los peores enemigos de los niños era la liturgia patriótica. Tal vez siempre lo había sido, y tal vez en alguna medida siguió siéndolo, pero en esos años, tomar distancia extendiendo el brazo en un gesto demasiado similar al saludo nazi, responder al unísono a los saludos, a las monótonas oraciones de Nicolás Avellaneda o de Joaquín V. González y someterse al sacro ritual de la bandera, de agobiantes resonancias marciales y religiosas, eran formas de tortura cotidiana de las que era difícil librarse. Por eso mismo, librarnos de ellas era una de las causas más nobles de nuestra infantil alumnicidad. Y nos mantenía alumnos. Nuestra profesora de música, la Señorita Teresa, nos había hecho repetir hasta el hartazgo las marchas escolares, y tengo muy presente la mañana en que la recibimos cantando, todos juntos y con el mismo ímpetu que en la plaza pública: “¡Se va a



Daniel Brailovsky es Doctor en Educación, Maestro y Licenciado en Educación Inicial, Profesor de Música, Magíster en Educación. Docente en distintas universidades e institutos. Integra el equipo docente del Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias de FLACSO. Ha dictado materias teóricas y metodológicas en UTDT, Comahue, UAI, entre otras. Profesor de formación docente en el ISPEI Sara Eccleston donde coordina el Campo de la Formación General. Autor de: *La Didáctica en Crisis* (Noveduc, 2001), *El juego y la clase: Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional* (Noveduc, 2011), *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos* (Homosapiens, 2012), *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo* (Noveduc, 2014). Ha creado y desarrolla junto a Ángela Menchón el proyecto www.nopuedonegarlemivoz.com.ar

acabar, se va a acabar, la dictadura musical!". Mala nota para todos, y a mucha honra. Si no hubiera perdido el cuaderno de ese año, rescataría esa mala nota y la enmarcaría como un trofeo. Expondría su tono de acta jurídica ("En el día de la fecha se ha observado al alumno Daniel Brailovsky...") como evidencia del enemigo atroz al que debimos enfrentar por aquellos días.

El segundo fenómeno que compone este relato vino en el calendario escolar: la promesa a la bandera que realizaban (y siguen realizando) los chicos en cuarto grado. La mañana del 20 de junio, mi amigo Ernesto y yo teníamos un plan trazado. Prometer la bandera con toda la energía y fuerza dramática que la Señorita Teresa nos reclamaba, pero conjurar el ritual con un gesto exorcizante: cruzar los dedos tras la espalda. Cualquiera niño sabe que los dedos cruzados anulan el valor de una promesa, así como besar dos veces el índice girándolo en cruz, la refuerza. Nosotros esperamos el final del larguísimo interrogatorio ("¿Prometéis esto..., prometéis aquello...?") y gritamos nuestro "Sí, prometo" con los dedos cruzados. El corazón me latía fuerte.

Pasaron los años. Dejé de ser alumno y me convertí en maestro y en padre. Y llegó el día en que mi hija tuvo que atravesar el mismo rito. Su cuarto grado, su 20 de junio, su promesa a la bandera. Sin embargo, para ella la mañana transcurrió de otro modo. No convocó exorcismo alguno. Compartió la risa contenida cuando algunos compañeros respondieron el "sí, prometo" antes de que la directora terminara de enumerar los prometéis. Se sintió especial con sus zapatos lustrados y las trenzas apretadísimas con cintas celestes y blancas. Quiso que le sacáramos fotos con el celular. No estaba en guerra, no urdía planes. Se la veía

feliz de prometer la bandera. No por patriotismo, supongo, sino porque estaba compartiendo un día especial con sus amigos y amigas.

La primera interpretación de esta historia es bastante evidente: el contexto disciplinante que me hizo forjar un rito de resistencia se apaciguó, la vida en las escuelas hizo un poco de lugar a las rondas y los grupos (en lugar de las filas) y los himnos empezaron a ser cantados por la voz melodiosa de Jairo en lugar de los rechinantes sonidos de la banda del regimiento de los Patricios. Por todo esto, quizás los niños ya no necesitan rebelarse contra la promesa a la bandera como antes. Por otro lado, y como todos sabemos, el mundo se ha globalizado y las fronteras con todos sus símbolos han reposicionado nuestras convicciones patrióticas. La explicación parece convincente, pero la razón por la que los actos solemnes y patrióticos siguen existiendo, de todos modos, necesita una explicación.

¿Por qué esta secuencia se mantiene, más o menos exacta? La lenta llegada de los alumnos, la entrada de las maestras que encuentran a los niños reunidos en los lugares donde les corresponde formar, la ordenación casi automática de los grupos en filas, y unas pocas voces en boca de la maestra de turno que articulan acciones conocidas y previstas: hacer silencio, designar a dos alumnos/as para llevar la bandera hasta el mástil, atarla y elevarla, seguir el trayecto de la insignia que sube para alcanzar el asta (en otros tiempos, con la canción Aurora; más recientemente, con una canción de Mercedes Sosa o un poema compuesto por los chicos de sexto "A"), recitar luego un saludo "oficializado" en la fórmula "buenos días, chicos", o "buenos días, alumnos" (dependiendo del estilo de la maestra de turno), y proceder a la automática ruptura de las filas para dirigirse a las aulas, siempre en el mismo orden, siempre por el mismo camino, siempre al compás de las mismas advertencias y recomendaciones de las maestras.

Muchos creen que se trata de una especie de inercia, de resistencia al cambio, de achatamiento de las instituciones en un hábito difícil de superar. No sé si eso es cierto, no estoy seguro. Expongo esta primera interpretación con una dosis de crédito, y una de excepticismo. Sin embargo, la intención es, como decía, continuar una conversación que ya ha empezado, de modo que avanzaré en otras lecturas que se sumen a ésta.

Cierta justificación de estos encuentros matutinos reza que son un modo de sostenerse como comunidad: reafirmar miradas comunes acerca de la vida, valores y términos compartidos para nombrar la realidad. Una lectura ingenua de esta función del acto escolar nos llevaría de nuevo al comienzo: a inferir que sirve para inflarse de patriotismo, por ejemplo, o que es un modo de reafirmar lo común, la pertenencia, la argentinidad. Frente a esta justificación, muchas veces se ha esgrimido el contraargumento del disciplinamiento: estos rituales son en realidad un dispositivo de refuerzo de ideologías dominantes, de acallamiento de segundas versiones de la historia, de reafirmación del lugar subordinado de los cuerpos infantiles en la escuela, del patriarcado. Me gustaría esbozar una lectura centrada en la parte puramente "escolar" del ritual. Esto, claro, no implica negar todos aquellos abordajes que especialmente desde la historia y los estudios culturales han demarcado los bordes ideológicos de estas prácticas, pero sí poner el foco en otros aspectos.

Desde esta perspectiva, en el acto ritual no se espera tanto de los



“...podríamos pensar los rituales patrióticos como recursos de demarcación. Ayudan a trazar las líneas que definen las identidades escolares...”

alumnos que se inflen de patriotismo, sino que les suceda lo que en el breve relato que encabeza este texto se mostró: que se aburran y se indisciplinen, que reaccionen a la demanda de quietud con intentos de movimiento, que antepongan al silencio sus susurros clandestinos. La idea del rito es, así, ofrecer oportunidades de funcionar al sistema de los lugares escolares. Se necesita un alumno poco predispuesto a esa solemne quietud para que habilite la intervención de un maestro siempre dispuesto a enfatizarla y exigirla. El patriotismo escolar es apenas una excusa para la puesta en escena de estos lugares escolares.

De este modo, podríamos pensar los rituales patrióticos como recursos de demarcación. Ayudan a trazar las líneas que definen las identidades escolares. Si un ritual es una acción colectiva que se realiza para reforzar (o discutir, o problematizar, o revisar) una serie de valores compartidos¹, es razonable ver en estos rituales mecanismos muy actuales y útiles para producir efectos aquí y ahora. Ya no sirven sólo ni principalmente para argentinizar a los inmigrantes: además de consolidar versiones oficiales de la historia o reproducir las relaciones entre clases sociales - por mencionar algunas de las funciones trascendentes que se han reconocido en los rituales escolares - también actúan eficazmente en el nivel de lo propiamente escolar. Son, por decirlo más claramente, territorios de negociación de las identidades, de las posiciones, de las miradas que se encuentran en la escuela. La canción con la que se iza la bandera deja de ser Aurora y es una canción cantada por Mercedes Sosa, y en ese relevo hay algo más que una modernización o un aggiornamiento: es el ejercicio de la voz por parte de los actores escolares para pronunciarse acerca de lo que significa, aquí y ahora, ser maestro, ser alumno, ser escuela. Después de izar la bandera todo el año con la canción de Mercedes Sosa, probablemente los niños se aburrirán tanto como con la marcha patriótica, pero algo está siendo dicho: los sentidos de la forma escolar están siendo puestos en discusión por medio del ritual. Y para que eso suceda, el ritual debe existir. Por eso, respondiendo a la pregunta de unos párrafos atrás, no hemos derrocado estos rituales, sino que los hemos ido puliendo, cambiando, porque son un territorio que nos permite discutir quiénes somos o qué somos cuando somos maestros y alumnos.

Cuerpo, relación y sistema

Entre el sistema educativo y las relaciones pedagógicas hay una distancia, un cambio de ángulo. Y comprender esta distancia es importante, ya que se trata del espacio intermedio en el que se hacen visibles algunos de los problemas que habitualmente discutimos cuando decimos cuerpo y escuela. Me permitiré un breve rodeo para presentar esta idea, y luego regresaré a la cuestión del ritual para unirla a esta distinción entre sistema y relaciones. Para ello, necesitaremos hablar brevemente de la planificación y de la evaluación.

Cuando un maestro enseña, da por hecho que antes de enseñar

tiene que hacer una planificación. Los docentes suelen estar siempre bastante ocupados haciendo planificaciones. Y la diferencia entre la planificación y la enseñanza es el cuerpo. Examinemos esta idea. La enseñanza es un problema de profundo interés para cualquier maestro, pues lo enfrenta a dilemas éticos, prácticos, políticos, técnicos. Además, al enseñar el maestro se cansa, se emociona, se libera, se indigna, se estremece. Aquello a lo que llamamos enseñanza es un entramado profundo y desafiante de conocimientos, encuentros, conflictos, relaciones de poder, de amor, de tiempo, compromisos personales y sociales, arraigo crítico en la historia y muchas otras cosas más. La planificación, en cambio, o aquello a lo que habitualmente llamamos planificación, no necesariamente es un problema de profundo interés ni reviste este carácter complejo. La planificación es un modo estandarizado (algunas veces de bello diseño y disparador de ideas, y muchas otras veces burocratizado y carente de

1. Así lo sugiere Amuchástegui retomando planteos de Bourdieu en un texto que despliega algunas de estas discusiones: Amuchástegui, M.: “El uso de la historia en los rituales escolares; similitudes y diferencias entre México y Argentina”, Documento del II Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación <http://www.saece.org.ar/congreso2.php>



“...La manera más eficaz de saber si saben sería sentarnos y conversar con ellos, compartir una actividad. Uno se da cuenta que una persona sabe, cuando puede conversar con la otra persona, compartir, comentar, hacer algo juntos...”

sentido) de pensar la enseñanza. La planificación es un intento de los sistemas educativos de garantizar una cierta dosis mínima de intencionalidad lógica y consistencia en las prácticas de enseñanza de los maestros, concebidos éstos como un lejano e inconmensurable ejército de ejecutantes de políticas curriculares que los trascienden. Pero está claro que el docente que piensa las políticas, el que planifica (no el que enseña) es esencialmente un docente sin cuerpo. Es el docente genérico que se corresponde con el niño genérico de la psicología del desarrollo, por ejemplo. Esto no significa que muchas veces por medio de la planificación, de su apropiación creativa por parte de los educadores, de su pasaje al cuerpo, se lleguen a desplegar bellísimas experiencias de enseñanza. Pero la planificación, tal como la conocemos, no es un impulso natural de la enseñanza, no es experiencia: es un requisito demandado por el sistema educativo, entendido como una inmensa maquinaria. Esto tampoco significa que la planificación sea perniciosa o que se pueda o deba prescindir de ella. La existencia de un sistema demanda instrumentos para gestionarlo y controlarlo. Pero vale la

pena revisar la apropiación discursiva de estos instrumentos como si no pertenecieran al nivel del sistema, sino al propio compromiso ético del enseñante, como si planificar fuera poner el cuerpo.² En el marco de la relación de enseñanza – singular, experiencial, intensa, compleja – la tosquedad de los formularios que estandarizan las acciones y su comprensión contrasta con toda la riqueza de lo que sucede en el aula. No hay conversación posible entre un maestro que se encuentra apasionado con su enseñanza, y otro que vive obsesionado con sus planificaciones.

Todos los docentes, además, después de enseñar sienten curiosidad y responsabilidad por saber si los alumnos aprendieron. Entonces después de enseñar, evalúan. Es casi una cuestión de sentido común. Se ha convertido en algo absolutamente naturalizado: antes de enseñar, planificamos, y después evaluamos. Pero si lo pensamos desde la perspectiva de la experiencia de enseñar y sentirse comprometido con el aprendizaje de los alumnos, rápidamente nos damos cuenta de que un examen, por ejemplo, no es algo que surja como una necesidad de la relación. Si tenemos alumnos con los que conversamos y compartimos con ellos un encuentro, llegado el momento de saber si aprendieron, la experiencia de la relación con ellos no nos pedirá que les tomemos un examen. Nada que sea auténticamente emanado de las palabras y las miradas nos convocará a elegir cinco o diez preguntas, escribirlas en un papel, darles dos horas para que ellos las respondan y llevarlas a casa para corregirlas y calificarlas. La manera más eficaz de saber si saben sería sentarnos y conversar con ellos, compartir una actividad. Uno se da cuenta que una persona sabe, cuando puede conversar con la otra persona, compartir, comentar, hacer algo juntos. El examen, por más que tenga muchas preguntas, nunca podría abarcar todo el conocimiento. Por otro lado, el examen está atravesado por una ritualidad administrativa que consiste, básicamente, en descorporizar las relaciones de saber. Enfría la curiosidad por el conocimiento porque quita el cuerpo del medio, ya que no sólo ubica a los alumnos en fila y los distribuye en temas y consignas, sino que normaliza su lenguaje, mecaniza la conversación y la convierte en fórmula. Nuevamente, el examen se justifica, pero no desde la relación, sino desde el sistema. Entonces, cuando un alumno recibe un ocho como calificación, este ocho no es un mensaje del maestro al alumno: ya no están conversando. El maestro no está diciendo: “tenés un ocho, porque estoy contento ya que aprendiste bastante bien, podrías haberte sacado un diez y en ese caso, sería excelente”... No. El significado del ocho es otro. En la calificación, maestro y alumno le están diciendo al sistema que contiene

2. Anticipándome a las conclusiones, dejo un contraargumento al pie. De lo anterior surge la idea de que enseñar demanda poner el cuerpo, que planificar no es poner el cuerpo y que, por lo tanto, la planificación es menos que la enseñanza. Y esto, aunque es cierto, no es lo único que hay para decir, como enseguida veremos. La planificación es menos que la enseñanza, pero a la vez es más. Porque aunque planificar no es poner el cuerpo, implica salir del lugar intenso y fugaz del aula para pensar que la enseñanza es también una herramienta social. La planificación del maestro permite considerar, en la enseñanza, aquello que no se ve o que está más allá del sentido común. Bien entendida, la planificación amplifica la mirada del maestro en dirección al mundo social en que su enseñanza tiene lugar. Para enseñar hay que poner el cuerpo, diríamos entonces, pero el cuerpo no alcanza para enseñar en una escuela: hace falta sumergirse en la multitud y darse un baño de humanidad, como decía mi abuelo que decía Kierkegaard.



su relación que entre ellos pasó algo, y que ese algo tuvo un resultado aceptable. Y el sistema no puede entender un lenguaje más complejo que el de la escala del 1 al 10. Pero en la relación, en la experiencia de esa relación con cuerpos, un maestro no puede ni debe creer que su mensaje al alumno se puede reducir a un ocho. A los alumnos debemos decirles más cosas. De nuestros alumnos tenemos que esperar más cosas que lo que pueden poner en un examen.

Experiencia con sentido

La hipótesis que vengo delineando y que finalmente intentaré poner en palabras, es la siguiente: las formas de descorporización, de disciplinamiento, de burocratización, de estandarización de las relaciones escolares se instalan como consecuencia de la apropiación por parte de los docentes y los alumnos de ciertos procedimientos que no son funcionales a sus relaciones, sino al sistema que las contiene. Esto, que parece una verdad de Perogrullo (pues ya se sabe que “el sistema nos devora”, y todo eso) pretende sin embargo llamar la atención sobre el carácter sólo aparente de esta enemistad entre el sistema y las personas. Lo que quiero sugerir es que la educación se vuelve bancaria, en el sentido freireano, cuando los maestros y los alumnos creemos que la planificación es la enseñanza, que la calificación es nuestro idioma para valorar el aprendizaje, que las filas son formas que necesitamos para desplazarnos ordenadamente, que los uniformes representan cierta esencia, o que las malas notas sensibilizan a los niños acerca de la necesidad de un buen trato hacia sus semejantes.

Es decir, estoy proponiendo que pensemos que hemos malinterpretado ciertos rasgos de la forma escolar, que nos hemos hecho cuerpo de procedimientos que ya no tiene sentido hacer cuerpo, y que paradójicamente al hacerlo, hemos dejado de ponerle el cuerpo a las relaciones. Porque, claro, es más fácil decir “tenés un ocho” que decir algo inteligente y profundo que ayude a los alumnos a pensar más y mejor. Esta lectura podría sugerir dos consecuencias, ambas muy positivas. La primera, una invitación a regresar al sentido que las relaciones a secas le pueden otorgar a las relaciones educativas, si las consideramos realmente relaciones, y no mecanismos que se activan y se desarrollan se-

gún procedimientos dictados por los sistemas que las contienen. Al decir de Carlos Skliar, si regresamos la educación a la patria de los afectos, habilitamos una ética que se dirige a lo humano y no a algún sujeto-otro determinado, materializado e inmóvil.³ Se trataría de ir (¿de regresar?) al terreno de una ética que nos permita mirarnos, y vernos, sin demasiadas condiciones. La segunda consecuencia: una invitación a volver a valorar a ese sistema amplio que articula las relaciones educativas con el mundo social más amplio en el que tienen lugar. Frente al sistema visto como maquinaria maldita, que nos disciplina y nos relega a un lugar de piezas inertes de un ajedrez de dominación, recuperar los nuevos sentidos de lo estatal como trasfondo de legitimación, como respaldo de aquella parte de la educación que brinda fundamentos sociales a las relaciones.

Finalmente, el lugar del cuerpo es la relación, y los indicios para que la vida en las escuelas sea una experiencia con sentido se hallan en esa posibilidad de poner el cuerpo en esas relaciones. Y a la vez en el salto que implica perderle a los dictados del sistema ese respeto administrativo, estatutario, sacro, que nos ha llevado a descorporizar las relaciones, y brindarle un respeto más próximo al de la cultura común y los espacios sociales y comunitarios. •

3. El texto enumera una serie de escenas, entre ellas la que se funda en la idea de hospitalidad como escena de la alteridad: Skliar, C.: “Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario”, Plumilla Educativa, Univ. de Manizales, 2011 - <http://revistasum.umani-zales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/viewFile/477/575>

Entrevista a Silvia Chiappino y Liliana Gruss

Los primeros pasos, desde la libertad a la autonomía

Por **Ana Abramowski** y **Cecilia Elizondo**

El Jardín de Infantes Piluso de la TV Pública abrió sus puertas hace 31 años. En sus inicios, ubicado en un estudio de televisión, funcionaba como una guardería para que las madres dejaran a sus bebés mientras trabajaban. Con el tiempo fue cambiando de nombre y de proyecto educativo. El punto de inflexión ocurrió hace veinte años, a partir de la incorporación en el equipo del Jardín de su directora, la licenciada Silvia Chiappino, y la psicomotricista Liliana Gruss. Esto permitió que el establecimiento, de manera pionera, comenzara a trabajar bajo los lineamientos de la médica húngara Emmi Pikler (1902-1984). Desde hace diez años, la empresa TV Pública se hizo cargo del Jardín.

Para comenzar la conversación quisieramos que nos cuenten brevemente quién fue Emmi Pikler y cuáles son los lineamientos centrales de su trabajo.

Liliana: Emmi Pikler fue una médica que desarrolló su práctica primero como médica pediatra y después como directora del instituto para niños sin hogar “Loczy”, actualmente denominado Instituto Pikler. Trabajó con niños que habían quedado huérfanos producto de la guerra, así como con niños momentáneamente separados de sus familias.

En estos ámbitos, Pikler tuvo la posibilidad de observar e investigar el desarrollo de una gran cantidad de niños y descubrió que el desarrollo postural motor está determinado genéticamente. Esto quiere decir que, en condiciones favorables del entorno, todos los bebés pasan por la misma secuencia de posturas y desplazamientos hasta llegar a la marcha. Se trata de una construcción que van haciendo durante el primer año y unos meses más.

Desde estos lineamientos se favorece la posibilidad de que los niños puedan moverse en libertad, de ser contenidos y respetados en sus ritmos propios y en sus iniciativas por sus adultos de referencia. No hace falta enseñarles a los bebés a moverse. Colocados, primero, sobre la espalda, irán cambiando de posturas hasta construir la posición vertical que es la que nos determina como seres humanos: poder pararnos y caminar.



El Método Pikler debe su nombre a Emmi Pikler, nacido en 1902 en Viena. Desde 1946 a 1979 dirige una casacuna en Budapest donde desarrolla la metodología de trabajo que lleva su nombre. Falleció en 1984 en esa ciudad.



“...Se favorece la posibilidad de que los niños puedan moverse en libertad, de ser contenidos y respetados en sus ritmos propios y en sus iniciativas por sus adultos de referencia...”

Silvia: Es increíble ver cómo aprenden a cuidarse. En el Jardín tenemos juguetes de madera diseñados por Liliana; por ejemplo, una rampa. ¿Cómo los bebés podrán subir una rampa? Y es fascinante ver cómo suben, cómo giran, cómo ponen una manito y luego otra. El cuidado, la madurez y la seguridad para poder hacerlo es notable. A veces tenemos diferencias de criterios con los pediatras, porque nosotros insistimos, por ejemplo, con la idea de que no hay que sentarlos. Y a través de la experiencia nos damos cuenta, inmediatamente, qué familias sientan a los nenes y cuáles no. O quiénes los ponen adentro del andador y quiénes no. A veces se lucha contra eso y solemos escuchar: “El pediatra me dijo que lo siente entre almohadones”, y ahí se genera cierto conflicto entre nuestros criterios y los del pediatra, tema que hay que trabajar con las familias.

Nos gustaría que nos cuenten con un poco más de detalle qué plantean los lineamientos de Pikler sobre las posturas y cómo las van trabajando en el Jardín.

Liliana: En primer lugar, al bebé se lo coloca sobre la espalda,

Emmi Pikler describió al desarrollo postural motor como una continuidad genética: la motricidad es natural y no debe ser impuesta por los adultos. Esto marca una diferencia con otros autores que describen a los bebés como torpes. Por ejemplo, en algunos libros se puede leer: “adquiere torpemente tal postura”, “hay que sentarlos a los seis meses”, “camina torpemente hasta que afianza la marcha”. ¿Por qué? Porque históricamente el adulto valora que el niño se siente y camine, porque se piensa que será más inteligente cuanto antes lo haga.

Los bebés pueden adquirir estas posturas y desplazamientos por sí mismos: con habilidad y competencia se mueven conociendo la postura anterior –a la que vuelven si están desequilibrados– y se animan a probar la postura posterior. Estos niños, además, tienen una seguridad emocional que no tienen los bebés a quienes los adultos les han impuesto una postura según sus deseos. Los bebés que llegan por sus propios medios a todas las posturas lo hacen con soltura y con prudencia en sus movimientos. No se caen, no se golpean, no se lastiman, ¿por qué? Porque están tranquilos en tanto saben que todo lo que hacen es desde su lugar de competencia.



que es la postura que le permite mover sus piernas y manos, girar su cabeza y conectarse con las personas, con el mundo, con los ruidos, las luces, las voces. Y, siguiendo las leyes de la física respecto del equilibrio de los sólidos, es la postura más equilibrada que tiene un bebé. Al tener la espalda totalmente apoyada, el equilibrio es mayor porque es mayor la base de sustentación.

No lo colocamos boca abajo dado que es una postura que genera tensiones en el cuello y en los hombros del bebé, porque tiene que levantar la cabeza que es proporcionalmente más pesada que el cuerpo. Puesto boca abajo el bebé está “hundido” en el colchoncito y lo único que puede hacer –dado que en los primeros meses actúa el “Reflejo de Grasping”– es arrugar la sabanita, pero no puede mirarse las manos ni a su alrededor.

Por otra parte hay que tener en cuenta que la muerte súbita del bebe es cincuenta por ciento más frecuente si la postura es boca abajo. Boca arriba el bebé está lateralizado y si hay una regurgitación cae por el costado. Hay un reflejo normal de la glotis que se

cierra para que no se ahogue con su propio vómito, cosa que no puede hacer un bebé que esta boca abajo. Entonces, para jugar, para estar despiertos, para moverse y para dormir partimos de la postura boca arriba.

La siguiente postura es ponerse de costado por sus propios medios. Allí tiene menos puntos de apoyo y, en un momento, por maduración, se da vuelta boca abajo. Recién ahí, cuando se da vuelta boca abajo, está apto para permanecer en dicha posición.

A la postura boca abajo le corresponde el desplazamiento reptando: el bebé se arrastra con el impulso de los brazos y la ayuda de los dedos de los pies (la maduración es progresiva de la cabeza hacia los pies, céfalo-caudal). Repta y se semisienta. Es una postura intermedia. Ese es otro punto importante en los lineamientos de Emmi Pikler: la descripción y la valoración de las posturas intermedias en la organización del equilibrio. La postura de costado es la primera postura intermedia entre boca arriba y boca abajo; semi sentado es una postura intermedia entre acostarse y sentarse. Hay que tener en cuenta que el bebé se sienta por sí mismo cuando está por gatear. Alrededor del gateo, ya sobre rodillas y manos, el bebé baja la cola y se sienta. Esa es la postura de sentado que el bebé domina: la espalda recta, erguida (nunca curva), los hombros relajados y los brazos libres para el juego. Si quiere agarrar un juguete, lo hace porque no tiene miedo de caerse, cuando quiere se acuesta, cuando quiere se sienta, cuando quiere gatea. Luego, el gateador se agarra de los muebles y se para, camina de costado, empuja cosas y cuando está preparado para empezar a caminar, primero, logra pararse del piso por sus propios medios, con autonomía y después da los primeros pasos. Fíjense qué interesante, porque en los libros un nene al comienzo camina porque los padres lo hacen caminar, y después recién aprende a pararse solo. Y es exactamente al revés.

Silvia: Además, nosotros respetamos la maduración de cada uno, entonces no hay edades fijas: no sostenemos que al año tiene que caminar porque si no camina tiene dificultades, o a los cinco meses tiene que sentarse. Aquí hay bebés que caminan a los diez meses y



“...nosotros respetamos la maduración de cada uno, entonces no hay edades fijas: no sostenemos que al año tiene que caminar porque si no camina tiene dificultades...”

hay otros que caminan al año y medio. Está bien en ambos casos y no hay que desesperar. Si los padres están tranquilos y confían, todo transita mucho más naturalmente.

Liliana: También hay que tener presente que estos bebés, que tienen las manos libres para jugar y para explorar, tienen una capacidad extraordinaria para manipular los objetos. La inteligencia de un bebé, su nivel madurativo, se mide por cómo juega con sus manos y no por si camina antes o después. Entonces, tenemos bebés que son muy precoces en el movimiento, que quizás comienzan a caminar a los diez meses, pero que se ponen en una situación de mayor riesgo con respecto a un bebé que logra la marcha después del año, cuando ya tiene un poco más de noción de peligro. Y están los bebés que son más lentos, que caminan al año y medio o incluso después del año y medio, pero eso no necesariamente es retraso madurativo sino solo una lentitud en la adquisición de las habilidades motrices que obedece a cuestiones particulares de ese bebé. No fomentamos ni estimulamos el juego ni la marcha, porque eso tiene que ver con el propio proceso de cada niño.

Respetar estos movimientos en esta etapa inicial, ¿tiene efectos en los otros ciclos? ¿Ustedes los pueden notar en el Jardín?

Liliana: Desde ya que sí. El desarrollo psicomotor es mucho más armónico y ajustado porque los niños tienen una prestancia y una seguridad corporal que no tienen aquellos que fueron sometidos al deseo del adulto. No hay torpeza, no hay crispaciones, son muy autónomos.

¿Y cómo se concibe y organiza el espacio para que se den todas estas secuencias de movimientos? ¿Cómo son las salas en el Jardín, los objetos que utilizan, los juguetes?

Liliana: El ambiente tiene que ser favorecedor: un espacio amplio, seguro y duro en el cual los bebés puedan luchar contra la ley de gravedad que los aplasta contra el piso. Por eso no proponemos colchonetas mullidas en las cuales el bebé se “hunda”, porque hace falta una confrontación contra el piso para ir elevándose. El espacio de juego tiene que ser liso, porque si la colchoneta es floreada o con dibujos se altera la percepción de figura-fondo y no se sabe cuál es el juguete y cuál es el dibujo.

Tenemos dos salas de bebés, una que llamamos de “bebés cuna”, donde vienen bebés a partir de 45 días. De allí pasan a la que llamamos sala de “gateadores”, y después a la sala de un año a la que llamamos “deambuladores”.

En el Jardín, las salas son grandes, están divididas por una baranda corralito que separa el espacio de juego del espacio del cuidado corporal, y es un espacio de seguridad para ellos. No hay objetos de los cuales se tengan que cuidar ni situaciones de peligro. Está todo muy cuidado y los juguetes son apropiados para cada nivel de desarrollo. Los “bebés cuna” tienen más sonajeros y aros que los benefician en la exploración, y los gateadores y los deambuladores otro tipo de material.

Las manos son el primer juguete, las miran, las exploran y se las llevan a la boca. Porque el ambiente favorable también tiene que ver con los juguetes apropiados: nada debe estar atado, todos los jugue-

tes deben poder ser manipulados y posibles de ser explorados con la boca. Por lo tanto, no usamos gimnasios, ni colgantes, ni móviles.

Con los deambuladores yo hago un taller de juego libre y preparo un espacio donde ellos se mueven libremente y van desarrollando sus habilidades motrices como trepar, deslizarse por la rampa, meterse y salir de distintos recipientes. Todo esto tiene que ver con la integración de su esquema corporal. Van integrando los límites corporales: al principio, se meten dentro de un cajón de madera y al salir se golpean la cabeza. Luego se meten, salen, aprenden hasta donde llega su cuerpo, qué pueden hacer y qué no; saben que pueden subir, bajarse, correr.

¿Y cómo piensan el lugar del adulto educador en este proceso?

Liliana: Los lineamientos de Pikler tienen que ver con una filosofía donde el adulto está relacionándose con una persona que no es un adulto en proyecto, es un bebé maduro de determinada edad. Los lineamientos implican un trabajo muy intenso en la relación del adulto con el bebé, que no es una tabula rasa a quien uno le transfiere conocimientos desde afuera. La maduración es de adentro hacia afuera, y el adulto tiene



“...Estamos atentos al desarrollo postural motor porque un nene que está bien con su propio cuerpo, está bien emocionalmente y se cría con una seguridad emocional y afectiva notable, dado que todo lo que hace, lo hace en equilibrio...”

que acompañar esto, no debe privilegiarse el deseo del adulto, sino el deseo de acompañar y bregar por el bienestar de ese bebé. Para nosotros es lo más importante, el bebé es la figura, es el protagonista y buscamos entrar en una relación verdadera y confiable con él. Si hay un malestar es porque el adulto provocó algo que no está bien. Entonces trabajamos intensamente sobre esas actitudes que tenemos los adultos que también las traemos ancestralmente. Uno no reflexiona acerca de la crianza: uno sienta al bebé porque el pediatra dijo que hay que sentarlo, uno lo hace caminar porque hay que hacerlo caminar y cuanto antes camine será más inteligente. Y, en realidad, con esta línea de crianza y entendiendo que el bebé es una persona, uno cambia actitudes, de lo contrario uno cría a los niños automáticamente a partir de haber visto cómo criaron a un primo, a un sobrino... La crianza merece ser reflexionada.

Silvia: En relación con este tema, en las reuniones de padres vemos que los padres se están dando cuenta de que la cosa pasa por otro lado. Este año nos preguntaban cuánto tiempo podía estar un niño frente a una pantalla, o qué es bueno para un bebé o para un niño más grande. Creo que hay posibilidad de seguir reflexionando y esto es muy importante. Entonces, se están dando cuenta de que hay que observar qué le pasa al bebé antes de hacer cualquier cosa para que se calme. Una de las premisas de Pikler es la observación.

Liliana: Nosotros trabajamos mucho con la observación, porque nos permite tomar distancia y no estar encima del bebé. Eso nos facilita el análisis del desarrollo de cada bebé. Es muy interesante cómo las educadoras perciben los códigos de comunicación de cada bebé a través de la observación. A este le gusta jugar de esta manera y le disgusta de esta otra, este duerme de esta forma o este se mueve así porque está fastidioso. Tienen una excelente capacidad de darse cuenta de las necesidades de los niños que ellas ayudan a crecer.

¿Cómo trabajan las educadoras en el Jardín?

Liliana: La educadora tiene una función cien por ciento importante en el vínculo y el trabajo más profundo es sobre los cuidados corporales; ese es el momento de interrelación con el adulto: la cambiada, el baño, la dormida, la alimentación. Ese momento es importante para que el bebé se comunique, manifieste gustos y deseos. El resto del tiempo, es juego que debería ser autónomo y no como habitualmente sucede en la educación actual, donde la docente es el eje de la acción: la mamá gallina con todos los nenes alrededor.

¿Cómo es la formación de las educadoras? ¿Los lineamientos de Pikler se estudian en los profesorados?

Liliana: En general, esta teoría se desconoce. Algunas maestras han escuchado hablar sobre la línea Pikler, pero todas vienen con una formación orientada a la estimulación temprana y privilegian la exigencia. Es decir, una formación centrada en aquello que el niño debe hacer a cada edad. Ni hablar si hay una patología, en esos casos se insiste con que el chiquito tiene que sentarse sí o sí a los seis meses y copiar todo lo que hace un nene de esa edad, aunque tenga dos meses de madurez. Entonces, vienen con una formación de maestras del nivel inicial con y fuerte impronta intervencionista en todo aquello que refiere a la estimulación. Nosotros no estimulamos nada, nosotros acompañamos el desarrollo. Ante esta realidad, tenemos un espacio de capacitación que está a mi cargo, aunque es un trabajo colectivo porque se trabaja con la directora y la vice directora.

Silvia: Por un lado, las maestras se forman en los lineamientos de Pikler, pero también capacitamos a los padres, porque observamos que en el interior de cada familia los chicos estaban en espacios y con hábitos muy distintos a los del Jardín y entendimos que había que tener una coherencia para que no fueran dos mundos tan diferentes. De este modo, durante el embarazo, las madres se acercan al Jardín para tomar el asesoramiento de Liliana.

Liliana: Sí, trabajamos con las mamás embarazadas y con las más que traen a sus bebés. Mantenemos charlas iniciales y después



yo tengo reuniones periódicas con las familias de acuerdo a la conflictiva que surja en la crianza. Por ejemplo, si nos parece que tal bebé está evolucionando con algo que no corresponde, o si hay algún trastorno de la alimentación o del sueño. Cuando hay dudas o si nos preocupa alguna cuestión derivamos al pediatra y él será quien decida si es necesario consultar a un especialista. Es un trabajo interesante. Este año teníamos el proyecto de armar una reunión de abuelos porque también tienen un papel importante en la crianza. Por lo tanto, mi función es también la capacitación, asesoramiento y formación con las familias, no sólo con las docentes.

Para finalizar y en función de lo que conversamos, ¿ustedes creen que hay una avidez cada vez mayor por la estimulación en estos tiempos?

Liliana: Claro, la sociedad lleva a que los chiquitos y los padres entren en ese tren veloz del progreso. Esa idea de apurarse porque si no aprenden computación o a usar las *tablets* desde bebés se quedan

atrás en la formación. Nuestros chicos tienen una formación extraordinaria y una gran capacidad de autonomía y de poder progresar de acuerdo a sus propias pautas de desarrollo. Sí, la sociedad exige muchas cosas, pero nosotros tenemos un pie en el freno y no en el acelerador. Y hemos visto que los niños se crían de otra forma. El adulto se tiene que correr del lugar del saber.

Ahora bien, ¿por qué estamos pensando en el desarrollo postural motor? Estamos atentos al desarrollo postural motor porque un niño que está bien con su propio cuerpo, está bien emocionalmente y se cría con una seguridad emocional y afectiva notable, dado que todo lo que hace, lo hace en equilibrio. Cuando cualquiera de nosotros está en una situación de desequilibrio tiene miedo, el miedo produce angustia y displacer. A los bebés les pasa lo mismo, ¡lo que pasa es que no lo pueden contar!

Silvia: Y esto nos pasa mucho con las mamás ansiosas, que no pueden soportar el llanto, que no pueden esperar y observar para decodificar qué le sucede a su bebé. Hay mamás que cuando el niño llora le dan la teta inmediatamente sin pensar qué le puede estar pasando. Por eso rescato esto que dice Liliana de la observación y que el bebé tiene que estar bien con su propio cuerpo, porque es la única forma de que esté bien con sus emociones.

Lo importante en la crianza es lograr un clima sereno y confiar en los niños. Ellos pudieron, pueden y podrán transmitirnos lo que les pasa y nosotros, los educadores, a través de una comunicación emotiva, “aprehender” a mirarlos, observando qué les pasa para actuar en consecuencia. •

“El niño recién nacido tiene necesidad de extender y mover sus miembros para sacarlos del embotamiento en donde, semejantes a un ovillo, han permanecido durante tanto tiempo. Se le extiende, es cierto, pero se le impide moverse; la misma cabeza se le sujeta mediante gorros: parece que se tiene miedo de que él no tenga el aire suficiente para vivir.

De este modo el impulso de las partes interiores de un cuerpo que tiende al crecimiento encuentra un obstáculo insuperable para los movimientos que él solicita. Continuamente hace el niño esfuerzos inútiles que agotan sus fuerzas o retardan su progreso. Él estaba menos reducido, menos trabado, menos comprimido en los amnios que lo está en sus mantillas; yo no veo qué es lo que ha ganado al nacer.

La inacción, el costreñimiento en que se retienen los miembros de un niño sólo pueden entorpecer la circulación de la sangre, de los humores, impedir que el niño se fortifique, crecer y alterar su constitución. En los lugares en donde no existen estas precauciones extravagantes todos los hombres son altos, fuertes y bien proporcionados. Los países en donde se enmantilla a los niños son los que rebosan de jorobados, de cojos, de patizambos, de raquítricos, de gentes contrahechas de toda clase. Por miedo a que los cuerpos no se deformen mediante movimientos libres, se apresura a deformarlos poniéndoles bajo presión. Se les haría con gusto baldados para impedirles estropearse.

Una violencia tan cruel, ¿podría no influir sobre su humor así como sobre su temperamento? Su primer sentimiento es un sentimiento de dolor y de pena: ellos no encuentran sino obstáculos para todos los movimientos de que tienen necesidad: más desgraciados que un criminal encadenado, ellos hacen vanos esfuerzos, se irritan, gritan. Sus primeras voces, decid, ¿son lágrimas? Yo lo creo así: les contrariáis desde su nacimiento; los primeros dones que reciben de vosotros son cadenas; los primeros tratos que perciben son tormentos. (...) Se pretende que los niños en libertad podrán tomar malas posiciones, y darse a movimientos capaces de perjudicar la buena conformación de sus miembros. Este es uno de los vanos razonamientos de nuestra falsa sabiduría, y que jamás ha confirmado práctica alguna. En esa multitud de niños que, en pueblos más sensatos que nosotros, son criados con toda la libertad de sus miembros, no se ve ni uno sólo que se hiera ni se estropee; ellos no acertarían a dar a sus movimientos la fuerza que podría hacerlos peligrosos; y cuando toman una posición violenta, en seguida les advierte el dolor la necesidad de cambiar”.

Jean-Jacques Rousseau, Emilio o de la Educación.





“Durante mucho tiempo no existió en ningún sector de la sociedad, alta o baja, una vestimenta infantil, excepto las fajas, una banda de tela que se enrollaba alrededor del cuerpo, incluidos los brazos, y que inmovilizaba completamente al lactante de modo que hacía de él una especie de envoltorio que se podía colgar de la pared o llevar a la espalda.

Liberado de las fajas, pero aún no destetado (el destete tenía lugar muy tarde), al pequeño se le vestía como a un adulto, en las clases pobres vestía los mismos andrajos; en las clases acomodadas llevaba trajes de adulto hechos a medida.

A partir del siglo XVI –y este es un hecho muy importante– precisamente en las clases acomodadas, el niño tendrá un modo propio de vestir; esto se refiere sobre todo a los varones, ya que a las hembras, excepto en determinados detalles, se las seguía engalanando como a las señoras. Hay que recordar que a finales de la Edad Media los hombres ya han abandonado la vestidura por los trajes cortos, y a veces bastante indecentes, dejando aquella para los magistrados (llamados precisamente hombres de toga) y para los sacerdotes (al menos en la Iglesia y en el coro)”.

Philippe Ariès, La infancia

ESCRITOS A MANO:

El punto de vista crea el objeto: actividad(es) física(s) y prácticas corporales

por **Ricardo Crisorio**

1. La expresión “actividad(es) física(s)” tiene un arraigo profundo en la Educación Física actual. La última y más extendida denominación de las carreras de formación en las universidades de distintos países, en primer lugar, los llamados avanzados, es, precisamente, “Ciencias de la Actividad Física”. Es que en Educación Física se presta muy poca atención a las palabras. Esta negligencia alcanza a la denominación misma de la disciplina¹ y deviene de una visión empirista de la ciencia que supone una experiencia originaria, respecto de la cual el orden del discurso se limita a ser la explicitación de un sentido que ya existe en las cosas (cf. Foucault, 1992: 41). En Educación Física, la forma de esa experiencia originaria es la creencia en que lo más natural en el ser humano es el cuerpo en tanto sustancia dada y extensa, es decir, en tanto real prediscursivo. Tal creencia, de todos modos, no es privativa de la Educación Física: se la encuentra de muchas maneras, explícita o implícita, en el discurso educativo y en los de las ciencias sociales, incluso debajo o en los intersticios de un repudio general a Descartes.

Para nosotros se trata de lo contrario, de dar a las palabras la importancia que tienen, porque las cosas –incluidas en ellas el cuerpo y nosotros mismos– no son antes que las palabras. No puedo extenderme más aquí:² baste pensar que la palabra, aunque “parece referirse a lo real, no hace otra cosa que oponerse y entramarse con otras palabras” (Eidelsztein, 2001: 34), lo que justifica que nos detengamos en el análisis de sus significados. Ahora bien, la historia y la lingüística nos han enseñado que no sólo no se puede entender el significado de un término prescindiendo de su uso, sino que los usos de los términos permiten comprender su significado, y que ellos no son independientes de la vida, al contrario, son asuntos entramados.

El significado de la expresión actividad(es) física(s) es indiscernible a partir del análisis de las palabras que la componen. El origen y el significado de la palabra *actividad*, por ejemplo, es tan escueto como ambiguo. Joan Corominas (2006) lo consigna entre “Otros derivados de *agere* ‘obrar’”; en Física designa el número de átomos que se desintegran en una unidad de tiempo en una cantidad dada de una sustancia radiactiva; en Termodinámica es una medida de una concentración efectiva de una especie; en Psicoanálisis conforma con “pasividad” uno de los pares antitéticos fundamentales en la vida psíquica (Laplanche y Pontalis, 2004). Ninguno de estos significados se corresponde con el uso que hacemos de actividad en actividad(es) física(s), pero el *Diccionario de la Real Academia Española* (22da. Edición,



Ricardo Crisorio es Profesor en Educación Física y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Es Profesor Titular Ordinario de la materia Educación Física 5 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de esa Universidad, en la cual dirige, a su vez, la Maestría en Educación Corporal y el Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación Sociedad (CICES/IdIHCS/UNLP/CONICET), en el que radica actualmente sus investigaciones. Es autor de numerosos artículos y publicaciones. Coordinó la redacción de los Contenidos Básicos Comunes de Educación Física para la Educación General Básica, el Nivel Polimodal y la Formación Docente; La Educación Física en Argentina y en Brasil, obra editada simultáneamente en ambos países y en ambas lenguas; y *Estudios Críticos de Educación Física*, Colección Textos Básicos de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata.

1. El nombre Educación Física data de fines del siglo XIX. Antes, la educación del cuerpo se llamó siempre Gimnástica. No me parece casual que la modernidad haya elegido el adjetivo “física” para la educación del cuerpo.

2. Para un desarrollo de los fundamentos de esta afirmación, Cf.: “De una semiótica a una hermenéutica en la investigación de las prácticas corporales”.



2001) acepta “conjunto de operaciones o tareas propias de una persona o entidad” y da congruencia al uso, si se acepta a su vez que lo “físico” es una entidad con operaciones o tareas propias, como ocurre en Educación Física y en otras ciencias humanas o sociales. Por ejemplo, en psicología se define la *actividad* como “el conjunto de tareas o acciones realizadas por un ser vivo, impulsado por el instinto, la razón, la emoción o la voluntad hacia un objetivo”; en los humanos, la *actividad libre* es la “realizada con discernimiento, intención y libertad”, y puede ser “física, cuando se pone el cuerpo en acción, o psíquica, cuando se moviliza la estructura mental, a través del pensamiento”; las *actividades instintivas* son “aquellas que aparecen en todos los individuos de una especie de la misma edad y sexo”, y que “la experiencia individual puede modificar pero no eliminar”, aunque, en el ser humano, “la *actividad racional* puede poner freno a la *actividad instintiva*” (cf. Merani, 1979).³

En cambio *Física(s)* sólo puede leerse como “natural”, en tanto proviene del término griego que transcribimos *physis* y que corresponde al verbo *phyó* (infinitivo *phyein*), que significa “producir”, “engendrar”, “crecer”, “hacer crecer”, “formarse”. “Naturaleza”, a su vez, deriva del latín *Natura*, que corresponde al verbo *nascor* (infinitivo *nasci*) y que significa “nacer”, “formarse”, “empezar”, “ser producido”. De aquí que *physis* se haya traducido por naturaleza, en tanto que “lo que surge”, “lo que nace”, “lo que es engendrado” e implique “cierta cualidad *innata*, o propiedad que pertenece a la cosa de que se trata y que hace que

3. Se trata, obviamente, de la psicología experimental, que desde mediados del siglo XIX está signada por la exigencia de adecuarse al modelo de las ciencias llamadas naturales y por las contradicciones inherentes a semejante proyecto, dado que las contradicciones y no la regularidad son lo característico de los seres humanos. Pero no por ello cesa en su empeño.

■ ■ ■
“...dar a las palabras la importancia que tienen, porque las cosas –incluidas en ellas el cuerpo y nosotros mismos– no son antes que las palabras...”

esa cosa sea lo que es en virtud de un principio propio suyo” (Ferrater Mora, 1994: 2779). Igual que *physis*, naturaleza designa algo que tiene en sí mismo la fuerza del movimiento por el cual llega a ser lo que es en el curso de un “crecimiento” o “desarrollo”. Usualmente, la palabra designa tanto la “Naturaleza”, lo que “es”, como la “naturaleza de un ser”, o lo que es “por naturaleza”, lo que tiene un modo de ser que le es propio. La noción de ser por naturaleza está cerca de la de “tener algo propio de sí y por sí”, que a su vez no está lejos del modo en que Aristóteles trató la *physis*, a la que asignó varios sentidos –“elemento primero de donde emerge lo que crece”, “elemento primario del que está hecho un objeto o del cual proviene”; “realidad primaria de las cosas” (Met., Δ 4, 1014 b 16-1015 a 12)– pero explicando que todos ellos tienen algo en común: la *physis* es “la esencia de los seres que poseen en sí mismos y en cuanto tales el principio de su movimiento” (Met., Δ 4, 1015 a 13, cursivas nuestras). Por eso, se puede llamar naturaleza a la materia, pero sólo en cuanto es capaz de recibir este principio de su propio movimiento, o al cambio o al crecimiento, pero sólo en cuanto son movimientos procedentes de tal principio. De todo esto se desprende que la naturaleza de una cosa, y aún de todas las cosas en tanto cosas naturales, es lo que hace que la cosa o las cosas, posean un *ser* y, por consiguiente, un *llegar a ser* o un “movimiento” que les es propio.⁴

2. En nuestro campo, actividad(es) física(s) funciona como un sintagma (conjunto de palabras) con sentido propio, que omite examinar estos significados

4. Desde principios de la década de 1970, la idea de naturaleza viene siendo cuestionada en tanto real existente fuera de los discursos e inscripta, por el contrario, en un discurso que pretende legitimar un estado de cosas.

y connotaciones. La Organización Mundial de la Salud (OMS) considera *actividad física* “cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía” –definición que parece no guardar relación con esos significados, pero que absorbe todo el sentido común disponible en ellos: toda la ambigüedad que cabe en *actividad*, todo lo dado y destinado que hay en *física*– e indica que no se la debe confundir con el ejercicio. Este sería una variedad de actividad física, planificada, estructurada, repetitiva y realizada con un objetivo relacionado con la mejora o el mantenimiento de uno o más componentes de la aptitud física, mientras que la actividad física abarca el ejercicio pero también otras actividades que entrañan movimiento corporal y se realizan como parte de los momentos de juego, de trabajo, de formas de transporte activas, de tareas domésticas y de actividades recreativas. La OMS advierte que cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos exige gasto de energía y precisa que se trata de “aumentar el nivel de actividad física”, acercando su definición a la del *Journal of the American Medical Association* (JAMA, 1995), que especifica que el movimiento debe producir “incremento del gasto de energía”.⁵

Toscano et alii (2014) cuestionan que se considere a la actividad física sólo desde un punto de vista funcional y biológico, porque “restringe a la actividad física en tanto proceso y a la condición física en tanto resultado”; proponen distinguir aspectos cuantitativos y cualitativos: los primeros “se relacionan directamente con el consumo y movilización de la energía necesaria para la realización de la actividad física”, los segundos “con el tipo de actividad a realizar, el propósito y el contexto social”. La intención de franquear la restricción del punto de vista funcional y biológico, distinguiendo en la actividad física aspectos cualitativos, tropieza con el límite infranqueable que la *physis* impone a la cualidad de la vida humana. El adjetivo *física* descalifica la vida humana, en tanto reduce el cuerpo al organismo y lo humano a lo biológico.

Ya a fines del siglo XIX, Fernand Lagrange, médico fisiólogo que encabezó en Francia, junto con otros, la llamada “reforma de la gimnástica” que dio nacimiento a la Educación Física como forma de educación del cuerpo, escribió que “la superioridad práctica de los métodos naturales de educación física” quedaba claramente demostrada en el hecho de que, con ellos, “desde el primer momento todos son capaces de tomar parte y de sacar provecho”, porque los niños no tienen “necesidad, para jugar, de saber jugar muy bien”; los que juegan mal perderán la partida, pero ganarán “siempre los beneficios higiénicos del juego”, puesto que han hecho “el mismo trabajo muscular” (1894: 19-20). En un libro más “científico”, *Fisiología de los Ejercicios Corporales*, Lagrange sostiene que el *médico* debe preguntarse “qué modificaciones deben producirse en la estructura del cuerpo y en el funcionamiento de los órganos para mejorar el estado físico de su cliente” y “qué forma de ejercicio será la más capaz de producir esas modificaciones”. En el camino que debe conducir a la *medicación*

5. Agrega también que el movimiento debe ser “voluntario”. Investigaciones actuales consideran actividad(es) física(s) a las actividades cotidianas que se corresponden con un gasto de entre uno y cinco mets (unidad de medida del índice metabólico que se define por la cantidad de calor emitido por una persona en posición de sentado por metro cuadrado de piel).



por el ejercicio, la fisiología del trabajo muscular señala la primera etapa que hay que franquear” (1895: VIII, cursivas nuestras).

Estos pasajes ilustran, por lo menos, tres cuestiones que nos parece preciso considerar: a) la descalificación del saber moverse o jugar bien, en favor del efecto “funcional y biológico” del trabajo muscular, vinculó a la Educación Física, desde su nacimiento, con la salud en tanto salud física, orgánica, despojada de toda cualidad; b) la preocupación por la forma de ejercicio más capaz de producir los resultados esperados estuvo desde el principio limitada, como ahora, a la consideración de los efectos sobre la estructura y el funcionamiento del organismo, con el objeto de mejorar el estado físico; c) a fines del siglo XIX, el término usado era “ejercicio”, pero ya se basaba en la fisiología del trabajo muscular, que debía estudiar “sus efectos locales y generales sobre el organismo sano y normal” (Lagrange, 1895: VIII), es decir, como ahora, con carácter “preventivo”. La preeminencia dada actualmente a la idea de actividad sobre la de ejercicio, sólo procura hacer más general y, sobre todo, más económica esa prevención.

El advenimiento de la Educación Física fue un corolario de la estatzación de la vida biológicamente considerada, es decir, del hombre como ser viviente, después del pasaje del “dispositivo disciplinario”, que tiene como objeto el cuerpo individual, al “dispositivo biopolítico de seguridad”, el cual se opone a la vez que completa al anterior, y cuyo objeto es el cuerpo-especie, el cuerpo viviente, soporte de los procesos biológicos: nacimiento, mortalidad, salud, duración de la vida (cfr. Foucault, 1995: 168). Ese dispositivo fue un elemento indispensable para asegurar la inserción controlada de los cuerpos en el aparato productivo y para ajustar los fenómenos de la población a los procesos económicos en el desarrollo del capitalismo (cf. Foucault, 1995: 170). En la Europa de fines del siglo XIX la perspectiva biopolítica había modificado ya los dos ejes del proceso de disciplinarización: la noción de normalización y el papel de las ciencias humanas. A lo largo del

■ ■ ■
“...El adjetivo física
descalifica la vida
humana, en tanto
reduce el cuerpo al
organismo y lo humano
a lo biológico...”

siglo, estas se habían convertido en las ciencias de la normalidad, en las que establecían qué era lo normal y lo anormal, fortaleciendo, por un lado, los mecanismos de disciplinamiento individual y englobando, por el otro, la noción de población y los mecanismos de su disciplinarización. El problema no era ya únicamente la formación de cuerpos políticamente dóciles y económicamente rentables, como en el siglo XVIII, sino el disciplinamiento de la población, que sustituye y a la vez conserva el cuerpo individual entendido como una máquina, al ocupar ella misma el

lugar de máquina productiva: de riquezas, bienes, otros individuos. La biopolítica, en tanto forma del poder, procuró racionalizar los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de un conjunto de vivientes en cuanto población: salud, higiene, natalidad, longevidad, raza (cf. Foucault, 1994a: 818). De aquí que se ocupara de la demografía, de las enfermedades endémicas, de la higiene pública; de la vejez, de las enfermedades que dejaban a los individuos fuera del mercado de trabajo, de la jubilación; de las relaciones con el medio geográfico, el clima, el urbanismo, la ecología.

3. Es usual reencontrar los temas propios de la biopolítica en las formulaciones y significados ligados al sintagma actividad(es) física(s). La OMS, por ejemplo, sostiene que “Aumentar el nivel de actividad física es una necesidad no sólo individual, sino social, que exige una perspectiva poblacional, multisectorial, multidisciplinaria y culturalmente idónea” (cursivas nuestras). Toscano et alii (2014), coincidiendo con Devís-Devís (1996: 15), sostienen que “el ejercicio físico, considerado desde la salud, es una herramienta para cualquier persona, porque la actividad física y el bienestar son para todas las personas, sea cual sea la capacidad física y funcional del estado de salud” (cursivas nuestras). Si a fines del siglo XIX, el propósito era poner el ejercicio al alcance de todos, sobre todo de los niños (Lagrange, 1894: 21), a principios del XXI, la exigencia es ponerlo al alcance de todas las personas.

La Declaración de la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de la Salud (1978) y la Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud (2004), de la OMS, no tienen por objeto la salud del individuo sino la promoción y protección de la salud y la reducción de los riesgos en toda la

población,⁶ es decir, el cuerpo múltiple, el hombre como ser viviente, como perteneciente a una especie biológica. De allí que se ocupen no sólo de la salud, sino de los nacimientos y decesos, de la morbilidad, de las enfermedades endémicas, de las que inhabilitan para el trabajo, de la higiene pública; de la vejez, de la jubilación, de las relaciones con el medio geográfico, el clima, el urbanismo, la ecología; planteen estudiar fenómenos de masa, en serie, de larga duración; propongan mecanismos de previsión, de estimación estadística, de medidas globales; persigan el equilibrio de la población, su homeostasis, su regulación. Todo esto en la medida en que la salud del pueblo (y de los pueblos) es indispensable para un desarrollo económico y social sostenido, en tanto la salud es un elemento esencial de dicho desarrollo, en el marco del Nuevo Orden Económico Internacional.⁷

La medicina social que se desarrolló en Europa entre los siglos XVIII y XIX siguió tres modelos: la “medicina de Estado” (Alemania, principios del siglo XVIII), la “medicina urbana” (Francia, fines del siglo XVIII) y la “medicina de la fuerza de trabajo” (Inglaterra, fines del siglo XIX) (Foucault, 1996a: 88-105). Fue en este país, que experimentó el desarrollo industrial y, por ende, del proletariado, más rápido e importante, que surgió el modelo que prosperó, en tanto permitió establecer “tres cosas: la asistencia médica al pobre, el control de la salud de la fuerza de trabajo, y el control general de la salubridad pública, protegiendo a las clases más ricas de los peligros mayores”. Su originalidad residió en que habilitaba la realización de tres sistemas médicos superpuestos y coexistentes: “una medicina asistencial dedicada a los más pobres, una medicina administrativa encargada de problemas generales, como la vacunación, las epidemias, etc., y una medicina privada que beneficiaba a quien tenía medios para pagarla” (Foucault, 1996a: 102-105).

El sistema inglés “hizo posible la organización de una medicina con aspectos y formas de poder diferentes según se tratara de la medicina asistencial, la administrativa o la privada”, e hizo posible también la implantación de sectores bien delimitados que permitieron, en el último cuarto del siglo XIX y la primera mitad del XX, la existencia de una información médica bastante completa.

Después del plan Beveridge (1942) y de los sistemas médicos de los países más ricos e industrializados, cuyo objetivo era hacer funcionar esos tres sectores de la medicina, articulándolos de manera diferente (cf. Foucault, 1996a: 105), la Declaración de Alma-Ata (1978) y la Estrategia (2004) persiguen el mismo objetivo: articular esos mismos sectores pero a una escala distinta –global, mundial– toda vez que proponen organizar, bajo la responsabilidad política de los gobiernos, una medicina asistencial que toma por objeto a la población pero se dirige, principalmente, a los niveles más desfavorecidos, sean sectores o clases sociales, o países en vías de desarrollo; una medicina administrativa que ordena la información

6. La “salud de la población” fue un emblema de la política sanitaria inglesa de fines del siglo XIX cuando, del sistema de asistencia-protección y asistencia-control de los pobres, emergente de la “Ley de pobres”, se pasó al control médico de la población, a través del “health service” y los “health offices” que a partir de 1875 se encargaron en Inglaterra del control de vacunaciones (obligatorias para toda la población), el registro de epidemias (enfermedades de declaración obligatoria) y la identificación de lugares insalubres (y de su eventual destrucción).

7. Para todo esto cf. los distintos incisos de la Declaración de la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de la Salud y de la Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud.



■ ■ ■
“...No existe, sin embargo, una vida humana natural, sino la posibilidad, efecto del lenguaje, de aislar una vida biológica común a hombres y animales...”

médica basada en investigaciones y pruebas supuestamente científicas; cuantifica los principales factores biológicos de riesgo; evalúa la eficacia de los programas de educación de la población en cuanto a la toma de conciencia, la asunción de responsabilidad y el cambio en los comportamientos; coordina los sectores públicos y privados, y deja lugar a la existencia de una medicina privada para quienes pueden pagarla.

La Educación Física que, siguiendo las recomendaciones de la Declaración y la Estrategia, se afana en practicar la investigación aplicada, por ejemplo, sobre las razones de la falta de actividad física, o en compilar datos comparativos a nivel mundial, siguiendo indicadores normales reconocidos por la comunidad “científica” en general como criterios cuantitativos válidos de actividad física, o en participar de programas que promueven la realización de actividades físicas saludables en el trabajo,⁸ el hogar, la escuela, la recreación y los desplazamientos, quizás se sorprendería de que “el control médico inglés, garantizado por los ‘health services’”, provocara desde su creación, “una serie de reacciones violentas de la población, de resistencia popular, de pequeñas insurrecciones antimédicas”, de que “grupos disidentes de distintos tipos en distintos países” combatieran la medicalización, a fines del siglo XIX, reivindicaran “el derecho a la vida, el derecho a enfermarse, a curarse y a morir según el deseo propio” (cf. Foucault, 1996a: 104). Y negará, seguramente, el carácter autoritario y repetitivo de un sistema de medicalización, ya no por el ejercicio, como proponía Lagrange, sino por la actividad física, como propone hoy la OMS. Pero nada de esto puede con la impronta y el destino biopolíticos, que limitan su accionar a una participación cuasi ciega “en la regulación de la vida biológica de la población por parte del Estado” (Foucault, 2010: 226), de las corporaciones o del “Nuevo Orden Económico Internacional”.

8. Cf., por ejemplo, la nota aparecida en el Diario El Día de La Plata, edición del 27/09/2014, sobre “recreos saludables” para trabajadores de la administración pública de la provincia de Buenos Aires, en el marco de un programa de la Dirección Provincial de Atención Primaria del Ministerio de Salud provincial, administrados por un profesor de Educación Física. Disponible en <http://www.eldia.com.ar/edis/20140927/Vuelven-recreos-saludables-algunas-oficinas-publicas-laciudad6.htm>

4. Como se sabe desde hace tiempo, los griegos no tenían un término único para expresar lo que nosotros llamamos vida, sino dos, “semántica y morfológicamente distintos: *zoé*, que expresaba el simple hecho de vivir, común a todos los vivientes (animales, hombres o dioses), y *bios*, que significaba la forma de vivir propia de un individuo o un grupo” (Agamben, 2001: 13). En las lenguas modernas, en cambio, un solo término “designa el desnudo presupuesto común que siempre es posible aislar en cualquiera de las innumerables formas de vida” (Agamben, 2001: 13). En esta oposición, más que al término *bios*, entendido como “vida calificada” o “forma de vida”, el sintagma actividad(es) física(s) remite a la dimensión de la *zoé*, es decir, “a la vida en su simple mantenimiento biológico” (Esposito, 2006: 25) o, por lo menos, al límite en el cual la forma de vida se confunde con la vida biológica, suponiéndose ambas naturales.

No existe, sin embargo, una vida humana natural, sino la posibilidad, efecto del lenguaje, de aislar una vida biológica común a hombres y animales, en tanto se suponga (como se supone) que aquellos difieren cuantitativa pero no cualitativamente de estos



“...Nosotros utilizamos la expresión prácticas corporales para significar un cuerpo que nunca puede separarse de su práctica...”

últimos, y que estos últimos preceden e incluyen a aquellos (cf. Esposito, 2006: 39). Giorgio Agamben utiliza el término *forma-de-vida* para denotar, precisamente, “una vida que no puede separarse nunca de su forma, una vida en la que no es nunca posible aislar algo como una nuda vida” (2001:13). Nosotros utilizamos la expresión *prácticas corporales* para significar un cuerpo que nunca puede separarse de su práctica, en el que nunca puede aislarse algo como un sustrato natural o un principio sustancial, sea físico o biológico.

Si “Los comportamientos y las formas del vivir humano no son prescriptos en ningún caso por una vocación biológica específica ni impuestos por una u otra necesidad” (Agamben, 2001: 14), mucho menos lo son las prácticas (las formas de hacer, pensar, decir) que toman *por objeto* el cuerpo para construirlo y constituirlo en orden a esas formas de vida y en las que él (cada cuerpo) se comporta, no obstante, de modo particular.

Pero el poder político que nosotros conocemos, y que caracteriza a los Estados-nación modernos aún, o aún más, en su decadencia, se funda siempre en última instancia en la separación de la “nuda vida” respecto “de las

formas de vida” (cf. Agamben, 2001: 14), para que ocupe el centro mismo de la *polis*. De ahí la función decisiva (tanto más cuanto más inadvertida) de la ideología médica en el sistema de poder y el uso creciente de conceptos pseudocientíficos, como actividad(es) física(s), que permite al sentido común científico separar la vida biológica de las formas de vida. Lo “que el soberano podía llevar a efecto en ciertas circunstancias a partir de las formas de vida, se realiza ahora de forma cotidiana y masiva por medio de las representaciones pseudocientíficas del cuerpo, de la enfermedad, de la salud y de la ‘medicalización’ de esferas cada vez más amplias de la vida y de la imaginación individual” (Agamben, 2001: 17).

La vida biológica no es sino la forma secularizada de la “nuda vida”, que tiene en común con ella la indecibilidad y la impenetrabilidad, y que cambia así las formas de vida en formas de *supervivencia* (cf. Agamben, 2001: 17). De ahí también la opacidad e inespecificidad de los conceptos –como actividad(es) física(s)– con que la pseudociencia (Lakatos, 1989: 5)⁹ procura preservar la pervivencia de esa “oscura amenaza” que se aloja inadvertidamente en ella y que “puede actualizarse repentinamente en la violencia, el extrañamiento, la enfermedad o el accidente (cf. Agamben, 2001: 17). Lo que la pseudociencia que se empeña en aislar una vida biológica en las formas de vida humana no interroga es “aquello que merecería ser interrogado por encima de cualquier otra cosa, es decir, el propio concepto biológico de vida” (Agamben, 2001: 14). Porque, como pregunta Esposito: “¿qué es, si acaso es concebible, una vida absolutamente natural, o sea, despojada de todo rasgo formal?” (2006: 25). El concepto, que hoy se presenta como una respuesta “científica” es, como dijimos con Agamben, un concepto político secularizado.

Para Foucault, el pensamiento es lo que constituye a un sujeto en diversas relaciones posibles (cf. 1993: 10); para Agamben, lo que constituye las formas de vida en forma-de-vida (cf. 2001: 18). Lo mismo es para nosotros: no el ejercicio individual o el efecto del funcionamiento de un órgano o de una facultad psíquica, como sostiene el sentido común científico, sino una experiencia que tiene por objeto el carácter potencial de la vida y de la inteligencia humanas. Definimos las *prácticas corporales* como formas de hacer, pensar, decir, que toman por objeto al cuerpo, pero también como “sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento” (Foucault, 1994b: 580), de modo que para nosotros el pensamiento y la acción son inseparables, sin que por ello el uno se confunda con la otra. Del mismo modo que la idea de pensamiento no implica un sujeto que lo piensa, preexistiéndolo, sino más bien un sujeto constituido en y por el pensamiento, nuestro concepto de prácticas corporales no supone un cuerpo actuante, que precede a las prácticas y las hace sino, antes bien, un cuerpo precedido por las prácticas y hecho en ellas, es decir, en las distintas formas de vida.

Nuestro objeto de investigación y de enseñanza es, entonces, las prácticas que toman por objeto al cuerpo, que quieren hacer (y hacen) algo con él. Pero no tomamos como referencia “las representaciones que los hombres tienen de sí mismos, ni las condiciones que

9. Para Lakatos, la *pseudociencia* se caracteriza por una heurística regresiva, que sólo evoluciona justificándose “hacia atrás”, tendiendo a consolidarse como dogma: “en los programas regresivos las teorías son fabricadas sólo para acomodar los hechos ya conocidos”, como hace una y otra vez la pseudociencia que demuestra una vez y otra que la(s) actividad(es) física(s) promueven la salud y que el tabaquismo la deteriora.

los determinan sin que lo sepan, sino más bien lo que hacen y cómo lo hacen” (Foucault, 1996b: 108). Nos interesan “las formas de racionalidad que organizan sus modos de hacer” con respecto al cuerpo, lo que Foucault llama el “aspecto tecnológico” de las prácticas –que está dado por lo que ellas son en un momento dado de una sociedad dada (de acuerdo con reglas, usos, técnicas, representaciones, etc.)– y “la libertad con la que actúan dentro de estos sistemas prácticos, reaccionan a lo que otros hacen y modifican hasta cierto punto las reglas del juego”, es decir, su “lado estratégico” (el saber, la habilidad, la inteligencia, el estilo, la estética, etc.) que puede cambiarlas. Estos “sistemas prácticos provienen de [y, a la vez, relacionan, implican] tres grandes campos: relaciones de dominio sobre las cosas, relaciones de acción sobre los otros, relaciones con uno mismo [...] tres ejes, cuyas particularidades y relaciones tienen que ser analizados entre sí: los ejes del saber, del poder, de la ética” (Foucault, 1996b: 109).

5. Las prácticas corporales no son actividades físicas ni psicofísicas, productos o efectos del funcionamiento orgánico, susceptibles de ser investigadas con los procedimientos propios de la fisiología, la psicofisiología o las neurociencias, sino prácticas históricas, por ende, políticas, que es preciso analizar en términos significantes, para aislar en ellas no una imposible vida biológica cuantificable en términos metabólicos, sino qué lugar ocupa, en lo que se da “como universal, necesario y obligatorio” en el cuerpo y en las prácticas que lo toman por objeto, “lo que es singular, contingente y producto de limitaciones arbitrarias” (cf. Foucault, 1996b: 104), por ejemplo, el cuerpo físico, bio-

lógico, las actividades asignadas al desarrollo puramente orgánico, el concepto biopolítico de salud, la idea de un sujeto completo, indiviso, autónomo. Porque sólo si los seres humanos no somos “siempre y únicamente en acto”, sino asignados a “una posibilidad y una potencia”, a una “experiencia de pensamiento” común,¹⁰ es decir, si hay, en verdad, pensamiento (cf. Agamben, 2001: 18), puede haber acción propiamente humana y no sólo movimiento (o actividad), puramente orgánico o psico-orgánico, natural, biológico, animal, por “sano” que prometa ser. •

10. Según el concepto de prácticas que extraemos de Foucault, las mismas son la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen, la cual tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente): por ello constituye una “experiencia” o un “pensamiento” (Castro, 2004: 274).

Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio (2001) “Formas de vida”, en *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia, Pre-textos.
- ARISTÓTELES (1994) *Metafísica*, Madrid, Gredos.
- CASTRO, Edgardo (2004) *El vocabulario de Michel Foucault*. Bernal, UNQui.
- _____ (2014) *Introducción a Foucault*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- COROMINAS, Joan (2006) *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, Madrid, Gredos.
- CRISORIO, Ricardo (1999) “¿Qué cuerpo? ¿Para qué educación?”, Conferencia inaugural del 4° Congreso Argentino, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación, UNLP.
- _____ “De una semiótica a una hermenéutica en la investigación de las prácticas corporales”, en *Poiésis. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Santa Catarina, UNISUL, vol. 8 N° 14
- DEVÍS-DEVÍS, José (1996) *Educación Física deporte y currículo*, Madrid, Visor.
- EIDELSZTEIN, Alfredo (2001) *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*, Buenos Aires, Letra Viva.
- ESPOSITO, Roberto (2006) *Bios. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires, Amorrortu.
- FERRATER MORA, José (1994) *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, Ariel.
- FOUCAULT, Michel (1977) “El nacimiento de la Medicina Social”, en *Revista Centroamericana de Ciencias de la salud*, N° 6 (Segunda conferencia pronunciada en el marco del curso sobre medicina social que tuvo lugar en la Universidad del Estado de Río de Janeiro, octubre de 1974).
- _____ (1992) *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquet.
- _____ (1993) *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. México, Siglo XXI.
- _____ (1994a) *Dits et écrits III (Dichos y escritos, vol. III)*. París, Gallimard.
- _____ (1994b) *Dits et écrits IV (Dichos y escritos, vol. IV)*. París, Gallimard.
- _____ (1995) *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México, Siglo XXI.
- _____ (1996a) *La vida de los hombres infames*. La Plata, Altamira.
- _____ (1996b) “¿Qué es la Ilustración?, en *¿Qué es la Ilustración?* Madrid, de la Piqueta.
- _____ (2010) *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

LAGRANGE, Fernand (1894) *La higiene del ejercicio en los niños y en los jóvenes*. Madrid, Librería de José Jorro.

_____ (1895) *Fisiología de los Ejercicios Corporales*. Madrid, Establecimiento tipográfico de G. Juste.

LAKATOS, Imre (1989) *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid, Alianza.

LAPLANCHE, Jean y Bertrand Pontalis (2004) *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires, Paidós.

MERANI, Alberto (1979) *Diccionario de Psicología*, México, Grijalbo.

OMS, Declaración de la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de la Salud, Alma-Ata, URSS, 12 de septiembre de 1978.

OMS, Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud (RAFS), aprobada en mayo de 2004 por la 57ª Asamblea Mundial de la Salud (resolución WHA57.17), en respuesta a la petición formulada por los Estados Miembros en la Asamblea Mundial de la Salud celebrada en 2002 (resolución WHA55.23).

Organización Mundial de la Salud, <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/> (fecha de consulta: 8 de octubre de 2014)

TOSCANO, Walter et alii (2014) “La relación Salud-Actividad Física desde la mirada de los estudiantes de Educación Física”, en *Primeras Jornadas de Investigación Interdepartamental*, UNLaM.



Entrevista a Claudio Marangoni

El fútbol, entre el placer y la exigencia

Por **Ana Abramowski**



Claudio Marangoni es un ex-futbolista que se desempeñó en la posición de medio-campista. A lo largo de su carrera jugó en clubes de gran importancia dentro del fútbol argentino como Chacarita Juniors, San Lorenzo, Huracán, Independiente y Boca Juniors. Paralelamente a su carrera como deportista se recibió de kinesiólogo en la Universidad de Buenos Aires, profesión que ejerció durante varios años. Desde el año 1984 dirige la escuela Escuela Modelo de Fútbol y Deportes Claudio Marangoni.

¿Cómo fueron tus primeros pasos en el fútbol?

Nací en Rosario, al lado de la cancha de Rosario Central, en Arroyito. Mi pasado es bien futbolero, porque era socio del club, iba a ver los entrenamientos y pasaba los tres meses del verano en la pileta y en el río. Es decir, crecí en un club de fútbol. Y los primeros pasos los di con mi papá; cuando él volvía de trabajar jugaba a la pelota conmigo en el patio de mi casa. Me enseñaba a jugar y se divertía mucho. Y después empecé a jugar con otros chicos.

La pelota siempre provocó una fascinación en mí. Creía que era un juguete vivo: si la tiraba contra la pared volvía, si la hacía picar, picaba varias veces. Me daba muchísimo placer. Desde los siete a los doce años me iba a la cama a dormir con la pelota. En aquella época, era de cuero y apenas la empezabas a usar se ponía marrón, entonces yo la limpiaba, le pasaba pomada y la lustraba. Mi pelota era una esfera marrón brillante y los chicos en el barrio esperaban que el sábado a la tarde yo la llevara a la canchita porque era como un trofeo. Eso da la pauta del amor que tenía por el fútbol.

Jugaba en el patio de mi casa y en la vereda, como correspondía a la época. Llegabas de la escuela y tu mamá te decía “andá a jugar a la puerta de calle”. En el patio jugaba entre todas las macetas de mi madre, hacía mis propios torneos, zurda contra derecha, derecha contra zurda. Y también jugaba en la canchita del barrio, inolvidable, allí los torneos parecían campeonatos del mundo. Si bien nací en Rosario crecí en Buenos Aires, porque cuando tenía seis años nos mudamos a un barrio de italianos y portugueses que está cerca de lo que hoy es la Panamericana. Las calles eran de tierra, había quintas y espacio por todos lados.

¿En qué momento el fútbol comenzó a convertirse en una actividad que se proyectaba como profesional?

Cuando tenía diez años jugué un año en Infantiles en River pero me cansé. Era mucha exigencia, mis padres me tenían que llevar y no tenían tiempo por una cuestión laboral. Y a los trece años fui a acompañar a un amigo que se quería probar en Chacarita. Mientras lo esperaba, la persona que estaba haciendo las pruebas ese día, Don Juan Manuel Guerra, se acercó y me preguntó si no me quería probar. Entré a jugar y a los diez minutos me llamó y me dijo “quiero que hoy a las seis de la tarde venga a la sede del club con su papá porque quiero que se convierta en jugador de Chacarita”. Menuda fue la sorpresa en mi casa porque yo

no había avisado que me iba a probar y mis padres me dijeron: “En tanto y en cuanto no descuides el estudio podés jugar al fútbol”.

Mis padres, inmigrantes italianos, me transmitieron los valores de la educación, el amor al trabajo y perseverancia. Siempre apoyaron mi pasión por el fútbol, pero priorizando, ante todo, el estudio. Y mi ingreso al alto rendimiento fue a los catorce años en Séptima División del Club Atlético Chacarita Juniors.

Paralelamente estudiaba. A los 18 años terminé el colegio secundario, luego comencé la carrera de kinesiología en la Universidad de Buenos Aires y me recibí de kinesiólogo a los 22 años. Ya a los 21 años trabajaba en el Hospital de Vicente López de siete a nueve de la mañana y después me iba corriendo a entrenar. A los 22 años, al mismo tiempo que jugaba al fútbol profesional en San Lorenzo, en la Primera División, tenía una actividad muy rica en mi profesión: trabajaba en el Hospital, en dos clínicas y atendía en un consultorio pacientes particulares. Siempre el estudio fue una pasión, no tan grande como el fútbol, pero una pasión. Y mis padres también me impusieron que tenía que saber un idioma así que estudié inglés durante once años y me recibí de maestro. Le estoy eternamente agradecido a mi mamá, porque a los 24 años me fui a jugar al fútbol a Inglaterra.

¿Qué significa ser deportista de alto rendimiento para un niño o un adolescente? ¿Cómo se vive la exigencia, el cuidado del cuerpo, el entrenamiento, la competencia?

Es un mundo totalmente distinto al que te tenés que adaptar, porque pasás de jugar un deporte que solamente te da placer, con tus amigos, en el barrio, a la exigencia del alto rendimiento, que implica un entrenamiento diario y sistemático, en el que las cargas son cada día más severas. Y a edad temprana tenés que empezar a cuidarte en las comidas, a cuidarte la salud, a descansar.

El aprendizaje es muy duro y la competencia es interminable: hay que competir no sólo con los rivales, sino incluso con los compañeros que juegan en el mismo puesto. Por eso es una carrera tan difícil, porque cada vez que jugás estás siendo evaluado por el director técnico, el público, los periodistas, los dirigentes y vos mismo, es un stress al que nadie escapa, y saber sobreponerse es la llave al éxito. Te enfrentás a una gran cantidad de sinsabores, y tenés que aprender a perder y a volver a levantarte. Todos esos años de divisiones inferiores van formando al deportista, que nunca pierde esa llamita que trae de niño de encontrar pequeños momentos de placer amateur dentro de tanta exigencia profesional.

¿Recordás momentos en los que quisiste abandonar tu carrera?

Sí, mis años en divisiones inferiores en Chacarita fueron muy difíciles. En primer lugar, cuando llegué tenía una autoestima fantástica porque en el barrio –y esto es algo muy habitual– era el mejor. Cuando estuve en Séptima División prácticamente no jugué durante todo el torneo. En mi puesto jugaba como titular un compañero que había sido el goleador del torneo de AFA con cuarenta y pico de goles. A los dos años de ser casi todo el tiempo suplente consideré que tenía muy pocas posibilidades y dejé de ir a entrenar. En el colegio estaba en quinto año y veía que mi futuro estaba más cerca del estudio que del fútbol. Pero justo asumió un técnico nuevo que me propuso volver y me dio una oportunidad. Y así fue que, primero, fui de suplente, a la semana siguiente entré a un partido, a los dos meses fui titular y a los seis meses era

capitán del equipo. Ese fue un quiebre muy grande y ocurrió en Sexta División. Luego, en Tercera División, también pasé por una situación crucial. No jugaba, no jugaba, no me ponían. Ya tenía 19 años y dije: “Esto no es para mí”. Y otra vez apareció un técnico, Maschio, que me dijo “estoy buscando un jugador de tales características”. Me propuso jugar el siguiente partido, jugué y en el primer tiempo me tocó hacer dos golazos. Parecía que estaba todo escrito como un guión. Y al tiempo debuté en Primera División.

¿En todo este proceso recordás la presencia de adultos significativos?

Recuerdo muchos. El primero fue el técnico que me dio la oportunidad en las divisiones inferiores, que creyó en mí, en mi juego y mis capacidades, Angel Celoria. En Chacarita tuve como entrenador a Alfio Basile y coincidió con una explosión mía de rendimiento. Él me apoyó y me dio un empujón anímico y un espaldarazo muy grande. Tuve una experiencia muy enriquecedora con otro histórico del fútbol argentino que se llamó Adolfo Pedernera, un técnico extraordinario, por sus condiciones humanas y por su forma de comunicarse con los jugadores. El había sido un jugador excepcional y, al mismo tiempo, era una persona muy humilde, cálida y respetuosa. Y tenía mucha empatía, simpleza y fluidez para hablar. En las charlas, la equivocación no era equivocación, el miedo no era miedo, uno podía hablar con mucha franqueza y había comprensión ante el más mínimo problema. Después tuve otro técnico, José Pastoriza, en Independiente, que siempre priorizó lo humano sobre el sistema. Un técnico ganador, de esos que entran a una guerra con dos escarbadientes y piensan que van a ganar igual. Eso infundía una seguridad y una moral... aparte era un equipo extraordinario. Esas fueron las personas que me



“...En las charlas, la equivocación no era equivocación, el miedo no era miedo, uno podía hablar con mucha franqueza y había comprensión ante el más mínimo problema...”

ayudaron a desarrollarme, que me quitaron más angustias y miedos y me hicieron apretar el acelerador a fondo para poder ser fiel a los sueños y a los deseos. Esas son las personas más significativas.

¿Como surge la idea de armar la escuela de fútbol que dirigís actualmente?

Cuando estaba en segundo año de la Facultad ya era ayudante de cátedra de Histología. La docencia siempre fue algo especial para mí. Y empecé a organizar esta escuela en el año 1984 como un hobby, para divertirme. Quise armar una escuelita, pero sin ningún tipo de pretensión, simplemente para crear un espacio que pudiese ser formativo y recreativo, al que los chicos viniesen a divertirse y pudieran establecer un vínculo con el fútbol y con el deporte. La sorpresa fue mayúscula porque al mes y medio ya teníamos 150 alumnos.

¿Con qué expectativas los padres traen a sus hijos a la escuela y cómo manejan ustedes el tema de la exigencia?

Ciertamente, existen múltiples expectativas –tanto de los padres o adultos acompañantes, y también de los propios niños– cuando se acercan a la institución. Los recibimos entendiendo que cada niño que se integra a la Escuela posee una necesidad o un interés específico que puede acompañar al del propio aprendizaje deportivo, y que hay que contemplarlo y asignarle relevancia.

A modo de ejemplo, podemos destacar el caso de una madre que trae a su hijo y dice que le gustaría que aprenda a jugar al fútbol, pero agrega que su hijo está un poco excedido de peso y que su pediatra le ha recomendado que realice más deporte. Otra madre acerca a su hijo comentando que le parece importante que aprenda un deporte, pero destaca que es muy tímido y lo que realmente le gustaría ofrecerle es un ámbito en el cual pueda sociabilizar, jugar con otros niños de la edad, e intentar realizar nuevos amigos.

Así, son muchas las situaciones contempladas y con frecuencia se reciben derivaciones de pediatras, psicopedagogas y otros especialistas que consideran al deporte como una herramienta válida para resolver diferentes situaciones individuales propias del desarrollo de los niños. Por eso el deporte y las propuestas que se realizan en la Escuela son planteadas como un *traje a medida* para cada una de las necesidades de los niños y adolescentes.

De allí que el tema de la exigencia sea fundamental. Nuestros programas deportivos, no sólo en fútbol, sino en todas las disciplinas, procuran el logro de un rendimiento óptimo, no máximo, adaptado a las verdaderas necesidades y posibilidades de los niños, que están en permanente crecimiento y evolución. Los niños están transitando una fase sensible en su desarrollo, lo cual les permite aprender e incorporar conceptos; y la virtud del deporte es que posibilita internalizar nociones y valores que perduran para toda la vida. Esfuerzo, dedicación, respeto, solidaridad, trabajo en equipo, son sólo algunos de los aspectos que están presentes en los programas específicos para cada edad.

¿Y cómo trabajan la cuestión de la competencia?

Consideramos la competencia como un elemento útil desde el punto de vista educativo. Trabajamos con el concepto de “competencia formativa”, el cual implica dotar a la competencia de un sentido pedagógico, recurriendo a esta como vehículo para transmitir valores, demostrar lo aprendido, evaluar el progreso; pero nunca como un fin en sí mismo, nunca el resultado deportivo puede estar por delante del proceso pedagógico.

Nuestro objetivo no es formar jugadores profesionales, sino deportistas. Si encontramos algún niño con condiciones deportivas extraordinarias y su familia nos manifiesta la intención de que su hijo pueda encaminar una carrera hacia el alto rendimiento, podemos acercarlo a un club de fútbol donde se trabaje apropiadamente en las categorías infantiles, y lo acompañamos a través de un seguimiento en esa primera etapa de adaptación, para que luego pueda seguir su recorrido orientado al profesionalismo. Este es un camino muy difícil, donde existe mucha exclusión, y pueden generarse sentimientos de frustración que son nocivos en la infancia y adolescencia. De allí que como Institución se apunte al deporte formativo, integrador, que constituya una plataforma para el desarrollo integral de los niños, acompañándolos en su crecimiento con afecto y contención como pilares del aprendizaje deportivo. •

ESCRITOS A MANO:

¿Es mucho pedir moverse?

Por **Fernando Concha Laborde**



El ser humano está diseñado para el movimiento; principalmente requiere y depende de él para su capacidad de adaptación, desarrollo biológico, interacción social y supervivencia. En este sentido, el desarrollo psicomotor es el *proceso neurológico evolutivo* que se evidencia en la motricidad y su acción. La motricidad es la potencia y el movimiento es el acto; la expresión de la motricidad es el agente revelador de la intencionalidad, del sentido. No debería confundirse, según la fenomenología, movimiento con motricidad, dado que la motricidad es movimiento intencional y no movimiento únicamente. Esta herramienta conduce y facilita el pensamiento, y a través de él, la creatividad de resolver situaciones de adaptación.

Los procesos de crecimiento, desarrollo y maduración condicionan su potencial versus las oportunidades que se le brinden para favorecer, detener o retrasar estos procesos. El cerebro nace inconcluso en sus estructuras y potencialidades; se estima que cercano a los 18 años su desarrollo está terminado en sus estructuras, pero deja abierta la magia de sus potencialidades. Su formación depende de varios factores, entre los cuales se destacan, la ontogénesis y la filogénesis.

La ontogénesis lleva implícito transformaciones de tipo morfológico, fisiológico, psíquico y social. El proceso ontogenético ha sido dividido en dos grandes períodos: prenatal o intrauterino y postnatal o extrauterino. Por su parte, la filogénesis es un proceso evolutivo de los seres vivos desde la primitiva forma de vida hasta la especie en cuestión.

En este sentido, el desarrollo como fenómeno global, abarca tanto los cambios de tipo físico (crecimiento, fuerza, precisión) como los de orden psíquico (identidad, conciencia, integración de lo vivido y percibido). La base de este proceso la constituyen los cambios estructurales y funcionales del sistema nervioso.

La carga genética directa (ontogénesis) e histórica (filogénesis) se tiene que desarrollar en etapas y con patrones que nos caracterizan



Fernando Concha Laborde es Profesor de Educación Física, magíster en Educación en Salud y Bienestar Humano. Director General LIFEQUALITY. Asesor de Actividad Física del Instituto de Nutrición y Tecnología de los Alimentos Dr. Fernando Monckeberg de la Universidad de Chile; profesional de la Subsecretaría de Redes Asistenciales del Ministerio de Salud de Chile. Docente de pre y post grado. Autor de diversos libros sobre actividad física en párvulos y escolares, con una serie de publicaciones científicas.

■ ■ ■
“...¿Qué nos ha
ocurrido que
nos cuesta tanto
movernos? ¿Qué
podemos hacer para
propiciar entornos
donde el movimiento
sea nuestro aliado y
no la quietud?...”

como especie humana. Todos nacemos con estructuras cerebrales, corporales, biológicas y fisiológicas iguales, pero dependerá, principalmente del medio, el cómo se desarrollen con un sello personal.

El ambiente cumple un rol importante en la potenciación de esta estructura neuronal que tiene que desarrollarse. Pero su real importancia es que permite la adquisición de herramientas fundamentales de aprendizaje, comunicación y relación. La cultura y todas sus manifestaciones es la que hace que las personas vayan adquiriendo herramientas verbales, corporales y gráficas para poder ir generando respuestas a este mismo medio.

¿Qué nos ha ocurrido que nos cuesta tanto movernos? ¿Qué podemos hacer para propiciar entornos donde el movimiento sea nuestro aliado y no la quietud? Parece una paradoja que desde que llegamos a este mundo, modifiquemos y condicionemos al movimiento. Desde el placer de sentir al movimiento en el vientre materno pasamos bruscamente a “adorar” la inactividad, y tendemos una red de aliados que proponen escenarios donde, a partir de la quietud, anhelamos el pleno desarrollo. Pasamos de un entorno libre a estructuras rígidas que nos condicionan y estructuran; por ejemplo, vamos de una cuna a un corral, de un coche a una silla, de los brazos a un pupitre; de depender de medios audiovisuales que nos reemplacen en la entrega de estímulos, de limitar espacios a zonas demarcadas con reglas y restricciones... pasamos de seres diseñados para movernos a seres condicionados para la quietud.

Se sabe que la inactividad física es el cuarto factor de riesgo de mortalidad más importante en todo el mundo. Hay más muertes asociadas al sedentarismo que al consumo de alcohol, drogas, tabaco (Estudios publicados por “Lancet Physical Activity Series Working Group”. Vol 380 July 21, 2012). Aun con esta realidad, la inactividad física aumenta en muchos países, y ello influye considerablemente en la prevalencia de enfermedades no transmisibles (ENT), en la salud general de la población mundial y en el rendimiento académico. ¿Es mucho pedir moverse?

Tanto la importancia de la actividad física para la salud pública como el mandato mundial otorgado a la Organización Mundial de la Salud (OMS) para la promoción de la actividad física y la prevención de las ENT, o la existencia de un número limitado de directrices nacionales sobre la actividad física para la salud en los países de ingresos bajos y medios (PIBM) evidencian la necesidad de desarrollar estrategias que posibiliten romper esta realidad.

Para tener éxito en este ámbito, se necesita instalar políticas que consideren la temprana edad no sólo a nivel institucional, sino que involucren y comprometan a la familia. La evidencia ha dado cuenta que ni la más integral de las intervenciones externas o ajenas a la familia puede llegar a tener el peso que esta tiene en el desarrollo infantil, especialmente, en los menores de dos años. De ahí la importancia de fijar acciones que fortalezcan el rol parental, además de establecer pautas de crianza saludables, temas que deben ser abordados con prontitud, pertinencia y motivación. Los desafíos actuales se centran en si el medio está preparado y capacitado en atender las necesidades de las personas, en su actual condición, considerando sus



“...Es tan contundente la evidencia respecto al valor del movimiento que es difícil lograr dimensionar el porqué hemos dejado quieto a nuestros niños y niñas...”

entornos, costumbres, hábitos; diseñando, implementando, acompañando y evaluando modelos que sean pertinentes, atesorando las zonas geográficas. Es un llamado a considerar si realmente conocemos a nuestro barrio para poder actuar e intervenir en él, para poder promover cambios. ¿Es tan complejo movernos? Para poder satisfacer estos intereses, resulta imprescindible articular, al menos, dos factores: familia y contexto educativo. Ambos necesarios e interdependientes.

Volvamos al movimiento en sí. Este representa una parte esencial de la actividad desde los primeros años, especialmente influyente en los cambios de postura y los desplazamientos. Responde a procesos ordenados y secuenciales. Es así como para poder sentarnos, requerimos el control de la cabeza; para correr es imprescindible caminar. El desarrollo motor es un proceso ordenado, secuencial, de adquisición de habilidades motrices. Ellas nos permiten interactuar, representar, socializar, expresar. Recientes descubrimientos: Kaufman y cols (2001) y European Commission (2013) refieren un valor superior a los movimientos activos en relación a otras funciones psíquicas como la formación del esquema corporal, la constitución de las funciones de orientación, las primeras nociones abstractas y las estructuras del pensamiento; destacan al movimiento como un elemento esencial en la formación de la personalidad.

El movimiento requiere energía, es la alimentación quien nos provee de ese combustible; sin embargo, este aliado hoy ha modificado sus aportes, lo que sumado a la inactividad, genera un desbalance no sólo en la calidad de los aportes, sino en la no utilización de los mismos. Por una parte, desde el punto de vista de salud, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha señalado que la obesidad y el sobrepeso han alcanzado caracteres de epidemia a nivel mundial. Más de mil millones de personas adultas tienen exceso de peso y, de ellas, al menos 300 millones son obesas. De los diez factores de riesgo identificados por la OMS como claves para el desarrollo de las enfermedades crónicas, cinco están estrechamente relacionados con la alimentación y el ejercicio físico; además de la obesidad, se incluyen el sedentarismo, la hipertensión arterial, hipercolesterolemia y el consumo insuficiente de frutas y verduras (OMS, 2004).

La obesidad puede llegar a reducir la esperanza de vida de una persona hasta en diez años y representa una elevada carga económica para toda la sociedad. Por estas razones, puede afirmarse que las consecuencias de la obesidad hacen de esta enfermedad uno de los mayores retos de la salud pública para el siglo XXI, y si bien existe un factor genético que la determina, es el ambiental el de mayor incidencia, siendo la actividad física el mayor protector. Entonces: ¿es mucho pedir moverse?

Vinculado desde hace cerca de veinte años en programas que promueven una alimentación saludable y mayor actividad física, he podido conocer en terreno diversas estrategias, pero hay algo que no nos puede dejar tranquilos: ¿cuándo o por qué asumimos que la quietud es la forma de educar? ¿Cuándo o por qué abandonamos la naturaleza del ser humano para aprender? ¿Por qué dejamos de movernos si nuestro diseño es justamente apropiado para eso?

Según datos internacionales, la práctica de actividad física mode-

rada en toda la población reduciría un treinta por ciento las muertes por enfermedad coronaria, veinticinco por ciento por diabetes y cáncer de colon, doce por ciento por cáncer de mamas, quince por ciento por accidente vascular cerebral y diez por ciento por fractura de cadera (Monckeberg F., 2012). Otro elemento a tener en consideración es la transición de algunos países como Chile, en una dinámica cultural, social y económica que contribuye a la práctica de estilos de vida poco saludables.

Factores como la desigual distribución del ingreso, la urbanización, el avance tecnológico, la mayor influencia de los medios masivos de comunicación, los problemas de violencia y desigualdad social, la incorporación de la mujer al mundo laboral, inciden en las prácticas alimentarias y de actividad física de la población. La pobreza y la desigualdad social de oportunidades y acceso a bienes y servicios son importantes determinantes del riesgo de desarrollar Enfermedades Crónicas No Transmisibles.

La evidencia indica que la prevalencia de la obesidad tiene una relación inversa con la escolaridad. Esta misma tendencia se observa con relación a la hipertensión y a la diabetes, con una prevalencia significativamente mayor en personas de menor escolaridad. Esto tiene su



■ ■ ■
“...¿Es tan complejo
movernos? Para
poder satisfacer estos
intereses, resulta
imprescindible articular,
al menos, dos factores:
familia y contexto
educativo...”

explicación en las diferentes prácticas alimentarias y de actividad física al interior de la población.

Uno de los objetivos primordiales en la política educativa de la mayoría de los países desarrollados y en vías de serlo, es el fomento de la práctica de actividad físico-deportiva. Son numerosas las investigaciones donde destacan que el ejercicio físico adecuado, regular y sistemático mejora la salud y contribuye a la calidad de vida (Bouchard, C., Shephard, R., Stephens, T., Sutton, J., McPherson, B., 1990; Sallis y Patrick, 1994; Bar-Or y Baranowsky T., 1994; Blair, 1995; American College of Sports Medicine, 1998; Teixeira, P., Sardinha, L., Going, S. y Lohman, T., 2001). Pero ¿cómo pasar de la teoría a la práctica?

Hacer de la actividad física y/o actividad deportiva algo sistemático, que se desarrolle teniendo presente parámetros como duración, frecuencia e intensidad se acerca a un modelo de estilo de vida saludable. De acuerdo a lo anterior se establecen relaciones importantes, llegando a ser estas significativas entre la práctica de actividades físicas y deportivas y la disminución de hábitos nocivos para la salud de los escolares, como son el consumo de tabaco y alcohol (Casimiro, A. J., Artés, E. M. y Delgado, M, 2001).

Retomando la visión de la OMS (1960), podemos considerar que estableció al concepto de salud como el completo estado de bienestar físico, psíquico y social. Desde entonces, se ha producido un reforzamiento al rol que cumple el medio social donde se desenvuelve el sujeto, estableciéndose como uno de los factores más relevantes por sobre la persona como individualidad. Sin embargo, no hemos podido proteger el contexto en el cual se desenvuelve el sujeto, ya sea educativo o familiar.

En este sentido, distintos autores aportan a la definición del concepto de salud hacia un concepto más holístico donde el contexto social aparece como preponderante. De esta forma, algunos autores como Perea (1992) destaca la salud como el “conjunto de condiciones y calidad de vida que permita a la persona desarrollar y ejercer todas



sus facultades en armonía y relación con su propio entorno”. Por su parte, Corbella (1993) definió la salud como “una manera de vivir cada vez más autónoma, más solidaria y más gozosa”. Rodríguez Martín (1995) la define como “el proceso por el que el hombre desarrolla al máximo sus capacidades, tendiendo a la plenitud de su autorrealización personal y social”.

Siguiendo esta línea, la OMS (2004) señala que “*la dimensión social de la salud provoca una pérdida de exclusividad de la misma por parte del sector médico y, por tanto, se ha de convertir en un elemento de atención interdisciplinar*”, ampliando su definición.

De esta manera y viendo a la salud desde un punto de vista más inclusivo hacia otras temáticas que aportan al bienestar, es preciso destacar los beneficios psicológicos y sociales de la actividad física y deportiva (Biddle, 1993; Pak-Kwong, 1995), teniendo un aspecto esencial en el desarrollo personal y social de preescolares, escolares y adolescentes, ejerciendo una influencia preponderante en la edad adulta con respecto a la práctica de actividades físicas y deportivas (Simons-Morton B.G., O’Hara N.M., Simons-Morton D.G. & Patee G.S., 1987; Simons-Morton, B. G., Patee, G.S., O’Hara, N.M., Blair, S.N. & Pate, R.R., 1989).

La actividad física es un fenómeno físico-fisiológico, y también es

un fenómeno de comportamiento. Como quedó acordado en la Conferencia Internacional del Ejercicio, la Aptitud Física y la Salud, en 1988, la definición fisiológica de actividad física es: “cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos y que resulte en un gasto energético” (Bouchard C. et al. 1990).

En este sentido, cobra valor tomar esta mirada hacia la salud de la aptitud física, cuya relación, como es comprendida actualmente, fue desarrollada en Estados Unidos durante la década de los años noventa bajo la tutela de la comunidad de la salud pública. Los diversos organismos que constituían esta comunidad, iniciaron una serie de acciones políticas y pedagógicas que tuvieron como resultado la asociación de la actividad física a la salud (Manidi M.J., Dafflon-Arvanitou, 2002). La publicación de trabajos presentados en las Conferencias Internacionales sobre Actividad Física, Aptitud Física y Salud de 1988 y 1992 (Bouchard et al., 1990; Bouchard C, Shepard R., 1993), llevó a consolidar mediante evidencia científica la relación entre actividad física, aptitud física y salud.

A partir de este diseño del ser humano se abren desafíos en torno a cómo favorecer que sus procesos se desarrollen adecuadamente, generando instancias de protección social especialmente a aquellos sectores más vulnerables.

Son los primeros años de vida, el período más crucial para favorecer este desarrollo; el consenso científico avalado por el avance tecnológico ha permitido descifrar procesos cerebrales que dan cuenta de la permanente interacción entre individuo y ambiente, y el impacto que esa interacción tiene en la consolidación de sus procesos.

■ ■ ■
“...la percepción del mundo, el crecimiento de la inteligencia, la sensación de ser amado y tenido en cuenta, el desarrollo de la autoestima, comienzan desde el primer día de la vida...”

Dada esta relevancia, los procesos educativos desde la temprana edad cobran un valor que quizás no podemos aún dimensionar, pero donde se están intentando establecer intervenciones que podrían hacer cambiar el rumbo de modelos educativos, donde la brecha de oportunidades quede, al menos, resguardada desde la infancia.

Especial relevancia y sentido cobra la motricidad infantil y la actividad física desde la temprana edad, señalando la necesidad de que sus profesionales incorporen en sus metodologías actividades motrices que conlleven a un adecuado desarrollo motriz del párvulo en cada uno de sus estadios y a un mayor gasto energético, revalorizando el valor del juego para el logro de diversos aprendizajes. Favoreciendo el beneficio globalizador que se le atribuye a la actividad motriz, beneficiando integralmente al aspecto motriz, cognitivo, social y afectivo (Concha, 2007), buscando estrategias de vinculación hacia la familia.

Las características del desarrollo psicomotor crean desafíos educativos. De esta manera, el valor del juego activo, que es la forma en que los niños y niñas aprenden con placer, se manifiesta en múltiples acciones que posibilitan aportar a los procesos de estimulación que favorecen este desarrollo. Es así como hay consenso de que la percepción del mundo, el crecimiento de la inteligencia, la sensación de ser amado y tenido en cuenta, el desarrollo de la autoestima, comienzan desde el primer día de la vida (Cardona, 1999). Crecimiento, desarrollo y maduración son parte de un ser complejo que está en permanente cambio y nos invita a estar atentos, estableciendo desafíos adaptativos y de revisión para responder adecuadamente.

Así como el cuento puede ser vivido y consumado, también a través de la motricidad dirigida (juegos y ejercicios) y el libre movimiento, entendido como generalidad de expresión, el niño y niña tendrá la posibilidad de transformar, crear, dirigir, comunicar (Artanidi A, Rapalli A, Santandrea M; 2012), y estaremos haciendo un aporte a procesos educativos formales e informales de calidad, que consideren la integralidad desde la temprana edad.

Es tan contundente la evidencia respecto al valor del movimiento que es difícil lograr dimensionar el porqué hemos dejado quieto a nuestros niños y niñas. Domesticar o estructurar respuestas se asemeja más a un adiestramiento que a un real proceso educativo, donde a partir de la exploración, el juego, el movimiento, se puedan descubrir y crear respuestas apropiadas para quienes las manifiestan y no sólo para quienes las esperan.

Es entonces el momento de moverse por ellos, para ellos y también por nosotros, puesto que un hábito saludable nos brindará mejores oportunidades de tener una buena calidad de vida por los años que nos toque disfrutarla y no sufrirla.

Si al inicio nos preguntamos, ¿es tan difícil moverse?, espero que con este sencillo aporte podamos modificar nuestra posición y actuemos; para mí no es tan difícil moverse, es hacer coherente nuestro rol de adultos responsables socialmente, que le ofrecemos a nuestros niños y niñas un modelo que los deja ser para lo que estamos diseñados y preparados: ¡movernos! •



Bibliografía

- American College of Sports Medicine (1998). The recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness, and flexibility in healthy adults. *Medicine and Science Sports Exercise*. 975-991.
- Artanidi A, Rapalli A, Santandrea M (2012). Expresión corporal, Psicomotricidad Infantil. Editorial Océano.
- Bar-Or O. y Baranowsky T. (1994). Physical activity, adiposity and obesity among adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 6, 348-360.
- Biddle, S. J. (1993). Children, exercise and mental health. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 200-216.
- Blair, S. N. (1995). Exercise prescription for Health. *Quest*, 47 (3), 338.
- Bouchard C, Shepard R. (1993). Physical activity, fitness and health: the model and key concepts. In: Bouchard C, Shepard R, Stephens T, editors. *Physical activity, fitness and health*. Champaign: Human Kinetics; 11-24.
- Bouchard, C.; Shepard, R.J.; Stephens, T.; Sutton. J.R.; McPherson, B.D., editors (1990). *Exercise, fitness, and health: A consensus of current knowledge*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Burrows, R. (2000). Obesidad infantil y juvenil: consecuencias sobre la salud y la calidad de vida futura. *Revista chilena*, vol 27, suplemento n°1.
- Cardona C. (1999). Estimulación Temprana. Ediciones Gamma S.A. Colombia.
- Casimiro, A. J.; Artés, E. M.; y Delgado, M. (2001). Relación entre la práctica fíicodeportiva y el consumo de alcohol a los 12 y 16 años. *Revista Española e Iberoamericana de Medicina de la Educación Física y el Deporte*. Selección, 3 (10), 137-144.
- Concha F. Manual de Actividad Física para la Educación Parvularia. Proyecto de Intervención Comunitaria en alimentación y actividad física en párvulos. IND, INTA, JUNJI, Fundación INTEGRA, MINSAL, MINEDUC, JUNAEB. 2005
- Corbella, M. (1993). Educación para la salud en la escuela. Aspectos a evaluar desde la educación física. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 31, 55
- European Commission. (2013). *Physical Education and Sport at School in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Global advocacy council for phisical activity (GAPA), I. S. (2010). *La Carta Toronto para la Actividad Física: un llamado global para la acción*. Toronto, Canadá.
- Kaufman, J.; Charney, D. (2001). "Effects of early stress on brain structure and function: implications for understanding the relationship between child maltreatment and depression". *Development and Psychopathology*, N° 13, pp. 451-471.
- Manidi MJ, Dafflon-Arvanitou (2002). Recensión de libro *Actividad física y salud*. Aportaciones de las ciencias humanas y sociales. Educación para la salud a través de la actividad física. I. Barcelona: Masson.
- Mc. Cain, M.; Mustard, J. Fraser (1998). "Reversing the Real Brain Drain". *Early Years Study*, Ontario, Canada.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2010). *Actividad física y salud en la infancia y adolescencia*. España.
- Ministerio de Salud de Chile. (2003). *Guía para una vida activa*. Santiago.
- Monckeberg F. (2012). Disquisiciones del incremento de la obesidad. *Creces 2012*. Disponible en: <http://www.creces.cl/new/printart.asp?tc=1&nc=5&tit=&art=3056>. Revisado en Enero 2013,
- Mustard. J. Fraser (2005). "El comportamiento (afecto), la alfabetización y el desarrollo del niño a edades tempranas", ponencia en el 5to Encuentro Internacional de Infancia a Edades Tempranas. Monterrey, México, mayo 2005.
- O.M.S. (1960). Constitución de la O.M.S. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- O.M.S. (2004). Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud, 57° Asamblea Mundial de Salud. 2004. Disponible en <http://www.who.int/es/> Revisado en Diciembre 2012.
- Pak-Kwong, C. (1995). Health related physical fitness and self-esteem of male college students in Hong-Kong. *Journal of the International Council for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 31(3), 22-27.
- Reynolds A. J. y Suh-Ruu Ou (2003). Promoting Resilience Through Early Childhood Intervention. "Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities". Edited By Suniya S. Luthar, 2003. United States of America.
- Rodríguez Martín, F. A. (1995). Prescripción del ejercicio para la salud II. Pérdida de peso y condición músculo esquelética. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 40, 83-92.
- Salinas J., Vio F. (2003). Promoción de salud y actividad física en Chile: política prioritaria. *Rev Panam Salud Pública*, 281 - 288.
- Sallis, J. F.; y Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents: consensus stament. *Pediatric exercise science*, 6, 302-314
- Simons-Morton, B.G., O'Hara, N.M., Simons-Morton, D.G., Patee!, G.S. (1987). Children and fitness: a public health perspective. *Research Quarterly flr Exercise and Sport*, 58, 295-302.
- Simons-Morton, B.G., Patee!, G.S., O'Hara, N.M., Blair, S.N., Pate, R.R. (1988). Health related physical fitness in childhood. *Annual Review o/Public Health*, 9,403-425.
- Teixeira, P. J.; Sardinha, L. B.; Going, S. B. y Lohman, T. G. (2001). Total and regional fat and serum cardiovascular disease risk factors in lean and obese children and adolescents. *Obesity Research*, 9 (8), 432-442.



Los movimientos en la Infancia

Por **Adelsin**

Quiero que estas palabras lleguen a ustedes como si estuviéramos jugando y que ellas ocupen un papel entrelazado con la sabiduría y la espontaneidad, de la misma manera que los niños viven el mundo cuando se les da libertad. Quiero, además, que ellas provoquen en los que lean un encanto y voluntad de hacer énfasis en los niños, jugando, siempre en dirección hacia la alegría y el futuro.

Hace muchos años, redescubrí la verdadera importancia que tienen ciertos aspectos de la infancia, y desde entonces busco todos los días no perder esa esencia de niño. Sinceramente busco conectarme con lo nuevo, con la alegría y con esa cosa espontánea.

Creo que cada niño y niña que nace es un nuevo paso en la evolución de nuestra especie, y que cada uno de ellos trae consigo, en su herencia genética, no sólo las características físicas de sus antepasados, sino también toda la experiencia acumulada de miles de años conviviendo con la naturaleza. Esa experiencia evolutiva es manifestada de manera natural en momentos de la niñez, tanto en los juegos que se tiene como también en los juegos que se realizan a diario. Por tal motivo, existe una cultura universal de la niña y del niño con gestos y aspectos que se repiten, desde el comienzo de los tiempos en todo rincón del mundo. Cuando hay tiempo, libertad y ambiente adecuado, la cultura de la niña y del niño se enriquece y se dirige hacia el futuro.

Una mirada atenta hacia el inmenso repertorio de juegos de nuestros niños con sus variedades regionales revela señales esenciales de lo que hay en la experiencia humana individual y colectiva. Todos nosotros ya hemos sabido de esos secretos, sin embargo nuestra (de)formación social, escolar y cultural, acontecida dentro de una sociedad monetaria y competitiva, nos hizo olvidar de cómo es bueno vivir sin prisa y sin “ego-objetivos”. ¿Autoexigencias?

La buena noticia es que, cada día, nace una niña o un niño nuevo en cualquier familia y esta es agraciada con la chance de comenzar nuevamente. El recién nacido tiene el poder de reinaugurar “lo nuevo” en cada persona que se aproxima a la cuna y como el bebé todavía no habla, cada uno de nosotros intenta dialogar valiéndose de la lengua universal del ser humano. Aquí la cuestión: lo nuevo puede fluir en nuestro viejo ser.

A medida que la niña o el niño crecen, crece también la necesidad de analizar el mundo y descubrir de esta manera las posibilidades de expresión de su propio ser y las relaciones con los otros seres y con el medio. En esa aventura permanente, individual y colectiva, el repertorio de gestos y diferentes juegos se tornan infinitos. Dichos aspectos, claves de la infancia, van desde los más simples, como soplar agua mezclada con detergente formando burbujas, a los más complejos, como saltar la piola o subirse a los árboles.

Esos procesos naturales de los niños incluyen música y poesía,

historias y fantasía, silencio y a su vez gritos, desorden y también armonía, contemplación y construcción, como así también descanso y corridas. Una infancia rica en todos estos procesos permite al ser humano experimentar, identificar y seguir su propia naturaleza. La autonomía, la capacidad de crear, la libertad de expresarse, la salud corporal, emocional y la seguridad desarrolladas en una infancia vivida a pleno irán acompañando a los niños a lo largo de toda la vida.

La pregunta entonces es: ¿qué podemos hacer nosotros los adultos para garantizar el derecho a la infancia plena?

Creo que el primer paso es sumergirnos en los recuerdos de nuestra infancia. Ciertamente ella fue marcada con alegrías y tristezas, pues es parte de la experiencia humana. No obstante, la propuesta aquí es encontrar esos buenos recuerdos y conectarnos a pleno con ellos. Abrir cajones olvidados hace mucho tiempo y liberar las pequeñas alegrías que nos han hecho felices. Cada cajón abierto nos traerá la chance de ver el mundo de una nueva manera, con una nueva mirada, aunque sea por algunos segundos. Algunos de esos cajones contienen coraje, ganas de descubrir y de inventar... sueños, impulsos de correr y subir a los árboles. Luego de la etapa del “cajón” viene el segundo paso que es pensar lo que podemos hacer para que los niños de hoy vivan esas mismas experiencias que tanto nos alegraron y, a su vez, con seguridad, alegraron a nuestros antepasados.

¿Qué podemos hacer para recibir a la generación de los niños del presente para que sean ellos quienes nos guíen en dirección hacia el futuro?

Muchas son las respuestas y ellas a su vez necesitan considerar el afecto, la alimentación adecuada, la salud, la educación y el cuidado con el ambiente. Pero todo eso sólo tendrá sentido si le garantizamos a los niños su derecho a cumplir dichos procesos naturales de la infancia. En esa perspectiva, no podemos imaginar casas sin patio, escuelas sin áreas verdes, calles sin plazas y ciudades sin parques donde los niños puedan encontrar y desarrollar su propia naturaleza en medio de lo natural. Crear ambientes que favorezcan las experiencias de la infancia es un gran desafío, principalmente, en grandes ciudades. Pero si inauguramos dentro de nosotros la consciencia de que el niño y la niña necesitan de ambientes (tiempo y espacio) que permitan experimentar los procesos mencionados será una gran conquista. Cada paso de nuestra vida a partir de entonces será guiado por esa consciencia. Cada gesto servirá de referente para otras personas que busquen el mismo camino. Siguiendo estos pasos, en un futuro no muy distante, estaremos todos en una gran ronda compartiendo la alegría con los niños del planeta. Es lo que pienso y en lo que creo.





RESEÑAS

La Pequeña Miss Sunshine. Marcas en el cuerpo

Por **Cecilia Elizondo**

“Ella era gorda, baja, pecosa y de cabello excesivamente crespo, medio pelirrojo. Tenía un busto enorme, mientras que todas nosotras todavía éramos chatas. Por si eso fuera poco, llenaba los dos bolsillos de la blusa, por encima del busto, con caramelos. Pero tenía lo que a cualquier niño devorador de historias le gustaría tener: un padre librero”.

Clarice Lispector, *Felicidad clandestina*



Pequeña Miss Sunshine

Ficha técnica

Dirección: Jonathan Dayton y Valerie Faris

Producción: David T. Friendly - Peter Saraf

Guion: Michael Arndt

Música: Mychael Danna

Fotografía: Tim Suhrstedt

Montaje: Pamela Martin

Protagonistas: Toni Collette, Greg Kinnear,

Steve Carell, Paul Dano, Abigail Breslin,

Alan Arkin

País(es): Estados Unidos

Año: 2006

Género: Comedia dramática

Duración: 101 minutos

Idioma(s): Inglés

Preparar el cuerpo para el éxito

“La felicidad es saludable para el cuerpo, pero es la pena la que desarrolla las fuerzas del espíritu”. Sobre esta idea de Marcel Proust hablan Frank y Dwayne frente al río, en una de las memorables escenas de la maravillosa “The Little Miss Sunshine” (USA 2006). De eso se trata este film: de la felicidad y de las penas, de los fracasos, las metas, los ganadores y los infelices.

La película narra las vicisitudes de la familia Hoover en los días previos a un concurso de belleza infantil. Es una familia que se presenta un tanto disgregada. Así los vemos en las primeras escenas mediante un montaje paralelo donde se los ve aislados, cada cual por separado, inmersos en su propio mundo.

Los Hoover se preparan, se entrenan para alcanzar una meta: “Hay que tener espíritu ganador”, será el lema que repetirá hasta el cansancio Richard, el padre de la familia, a través de sus “9 pasos para conseguir el éxito”, libro que busca promocionar como especialista en liderazgo.

El film inicia con un plano corto de Olive, la más pequeña de los Hoover, vemos sus ojos enmarcados por unos enormes y anticuados lentes. Concentrada frente a la pantalla del televisor, reflejándose allí como en un espejo, Olive registra cada movimiento de la coronación de la reina de belleza. Imita a la perfección el modo de lo bello, el estilo y los movimientos del éxito. El plano se abre y la vemos de espaldas, desplegando sus brazos como un cisne, replicando el señorial saludo, imitando hasta la gestualidad de la emoción.

Olive entiende que nada de eso obedece a algo natural, sabe que para ser una reina de belleza hay que preparar el cuerpo, hay que dotarse de una serie de significados y actitudes sobre los modos que implican ser una “Miss”: una cara bonita, un cuerpo perfecto, habilidades de canto o danza, pero también la adquisición de emociones nobles y de buenos modales.

Olive se entrena, desarrolla e imita con un enorme esfuerzo aquello que el antropólogo Marcell Mauss (1979: 335-356) llama “técnicas del cuerpo”, formas adquiridas de caminar, nadar, beber, sonreír, emocionarse. Posturas y gestos fabricados, aprendidos e internalizados para que parezcan naturales.

“Sé feliz, como sea”, “hay que ganar, como sea”. Ese objetivo se traduce en un intento constante de la familia por fabricar las emociones, por encorsetar el cuerpo, cubrir las faltas, tapar las penas y las frustraciones. Dwayne, el hermano de Olive –luego de aceptar con desgano que participará del viaje familiar rumbo al concurso de belleza de Olive– escribe en un papel: “Ok, voy pero no voy a divertirme”. Lo expresa respondiendo con fastidio a cierto imperativo maternal: ¡Diviértete!, como si el divertirse, al igual que el emocionarse, se tratase simplemente de una técnica, de un conjunto de gestos o modos adquiridos.

Aparece entonces una obstinada búsqueda hacia el éxito: ¿cuál? ¿Qué es el éxito? ¿Qué es ganar? ¿Qué es perder? Los Hoover no lo saben, pero lo que sí conocen es que no quieren ser perdedores; hay que lograr algo que los coloque del lado de los que ganan. Esa visión dicotómica es también expresada por Dwayne desde las vísceras ni bien rompe su huelga de silencio: “¡No quiero ser de esta familia! Divor-



“...para ser una reina de belleza hay que preparar el cuerpo, hay que dotarse de una serie de significados y actitudes sobre los modos que implican ser una ‘Miss’...”

cio, banca rota. ¡Son todos unos perdedores!”; por Olive que con angustia le pregunta a su abuelo a horas del concurso: “¿Soy bonita? No quiero ser una perdedora, papá odia a los perdedores”; o el mismo tío Frank –quien carga con las marcas en su cuerpo de más de un intento de suicidio– cuando explica el motivo de su infelicidad “porque no me dieron la beca de experto en Proust”, o más aún cuando agrega: “Soy infeliz porque mi amor me dejó por el segundo experto en Proust”.

El cuerpo en la escena

Olive obtiene una chance para ser reina de belleza del concurso “Miss Sunshine” y la familia emprende un viaje cargado de obstáculos para acompañar a Olive. Poco queda de aquella sensación inicial de familia disgregada. El viaje aglutina a Los Hoover, incluso hasta espacialmente no les

■ ■ ■
“...A las niñas del concurso se las expone como mujeres adultas, con maquillaje, vestuario, peinados y modos elegantes de ‘ser mujer’; se arrojan de objetos que no son propios del universo infantil...”

queda otra alternativa que permanecer juntos: una vieja furgoneta amarilla, con más de un desperfecto técnico, los convierte en un equipo.

Durante el viaje vemos algunas escenas que indican que Olive ensaya el baile con su abuelo. El concurso de belleza es tal cual lo imaginamos: niñas que intentan parecerse lo más posible a una muñeca, vestidos, peinados, brillos, maquillajes y madres histéricas ultimando los detalles de la perfección. Las niñas se muestran con sus artificios, exponiendo sus rutinas y sus múltiples cambios de ropa.

Se presentan como muñecas articuladas, preparadas para gesticular, entrenadas para sonreír, mostrar un andar elegante, saludar y dar la vueltita. Adquirieron correctamente las técnicas, posiblemente hayan practicado frente al televisor como Olive. Son niñas con cuerpos educados, forjados, monitoreados, testeados y, finalmente, exhibidos. Son un producto de belleza que se prepara antes de salir al mercado.

José Finol, en un trabajo sobre los concursos de belleza de mujeres, hace referencia a la idea de cuerpos mudos: “Sólo vaporoso y sinuoso caminar, sólo sonrisas, sólo ojos, busto, cintura, caderas y piernas. Es hora, parecieran decirse los organizadores, de demostrar que, por lo menos, hablan” (Finol, 1999:113).

Cuerpos descerebrados, sin espíritu, sin mente, cuerpos que no sudan, no menstrúan ni generan deseo. En este sentido, Finol señala algo interesante en relación a esta *espectacularización* del cuerpo femenino y la pornografía: “El ritual de la belleza se diferencia de la pornografía en un aspecto fundamental: mientras la segunda tiene como motivo central el sexo, el primero nos presenta unas muñecas idealizadas que ni siquiera en su desfile en traje de baño suscitan en el telespectador el deseo sexual. No son cuerpos objeto de deseo, sino de contemplación” (Finol, 1999: 116).

Siguiendo esta reflexión, podemos entender la actitud escandalizada del público al ver a Olive. No sólo por la evidente lejanía de su aspecto y su atuendo con los parámetros de belleza del concurso, sino porque Olive no cumple los rituales: no se expone como un cuerpo inerte para ser contemplado, no está bien preparada, no ha sido previamente chequeada. Olive, instruida por su admirado abuelo, se presenta en movimiento, con un baile sexual, desobediente, impredecible, que no da tiempo a la contemplación, ni se deja atrapar, ni sigue los nueve pasos del éxito y, sin embargo, transmite genuina felicidad.

A las niñas del concurso se las expone como mujeres adultas, con maquillaje, vestuario, peinados y modos elegantes de “ser mujer”; se arrojan de objetos que no son propios del universo infantil, pero paradójicamente lo que escandaliza son los movimientos de ese baile sensual en un cuerpo de niña. Las niñas del concurso deben verse como adultas, pero siguiendo los modelos de belleza plástica de la mujer que describe Finol. Olive no sólo rompe con aquello, sino que sus movimientos corresponden a otro estereotipo de mujer.

El cuerpo en movimiento: El Viaje

Decíamos que el viaje es un momento importante del film, vemos a Los Hoover interactuar entre sí, exponerse ante ellos mismos en las penas y las frustraciones. De a poco se percibe cierta sensación de libertad. La destacable propuesta estética del film, representación

del amanecer al que hace referencia el concurso, un paisaje abierto y simple: ruta, cielo y preponderancia del color amarillo en casi todas las escenas, acentúan que lentamente la familia se desprende de los artificios y las perturbaciones. Lejos quedó la casa sobrecargada de objetos, la comida plástica y los utensilios descartables, los artefactos, los aparatos de gimnasia, la coronación de la reina por televisión. Lentamente, parecen liberarse de los imperativos de belleza, éxito y felicidad.

Aquí nuevamente la cita de Proust, síntesis perfecta de todo el film, vuelve a cobrar sentido. Cuando los Hoover se liberan del espíritu ganador, cuando los “9 pasos” de Richard se desploman en un rotundo fracaso, cuando Dwayne descubre que su sueño de aviador se derrumba, cuando el abuelo muere, cuando Frank se enfrenta a que su amor se fue con otro, es decir cuando todas las frustraciones se expresan sin esfuerzos por inhibirlas aparece el mayor aprendizaje. Vale la pena traducir el diálogo textual entre Frank y Dwayne frente al río, escena ventosa, grisácea, con una potencia maravillosa:

–Dwayne: Todo es una mierda. La escuela es una mierda. Quiero dormir y despertarme cuando tenga 18 años.

–Frank: Proust decía que todos los años en que sufrió fueron en los que aprendió algo, los felices fueron una pérdida de tiempo. La escuela son los años de mayor sufrimiento, aprovéchala al máximo.

–Dwayne: Al diablo con los concursos de belleza, la vida es un maldito concurso de belleza tras otro. Se debe hacer lo que uno quiere y al carajo con lo demás.

Dwayne rompe el silencio, pariendo un grito desgarrador, un grito que no grita en público (la metáfora del parir cobra contundencia si señalamos que estuvo nueve meses sin hablar). Estalla de ira en el interior de la furgoneta al darse cuenta de que es daltónico y no podrá ingresar a la escuela de aeronáutica. Dwayne hasta este momento ha sido un cuerpo silente, un cuerpo que se preparaba obstinadamente para lograr la resistencia física óptima con el fin de ser aviador. La explosión de su furia, la exposición de su frustración más grande, devuelven a Dwayne al mundo de los parlantes. Sólo faltan algunas escenas para que se desarrolle luego el diálogo citado más arriba.

Con características propias del género *Road Movie*, el viaje, la ruta, lo que sucede en el interior del auto, el desplazamiento de los personajes, el movimiento, el transcurrir los enfrenta a sí mismos y los descomprime. Los Hoover parten hacia Redondo Beach con espíritu ganador, con un objetivo claro que se va diluyendo. El fracaso y el enfrentamiento con la pérdida los revela, los libera del objetivo, los exime del “Niégate a perder”. Y cuando eso sucede, parece difícil volver al estado anterior. El viaje los transforma, se han subido a una camioneta que –literalmente– no puede frenar.

A partir de aquí, Los Hoover viven y ya transitan, “se hace lo que uno quiere y al carajo con lo demás”. No parece haber tantas exigencias por delante, tantos sueños, concursos, tantos modos que adquirir, tantas becas, competencias, ejercicios físicos. Parece admitirse lentamente la infelicidad, la pérdida, la falta de colores; y mientras tanto viven, mientras tanto también son felices, desafían a la belleza y sus artificios, resuelven, sus cuerpos se aflojan, bailan sin saber bailar, se ríen desfachatadamente de las cimas y aprenden de las penas. •

Bibliografía citada

- Mauss, Marcel (1979) “Técnicas y movimientos corporales”, en *Sociología y antropología*, Madrid, Tecnos.
- Finol, José Enrique (1999) “Semiótica del cuerpo: El mito de la belleza contemporánea” *Opción*, Año 15. Número 28.

ESCRITOS A MANO:

Movimiento en la infancia: combustible para el desarrollo

Por **José Angelo Barela**^{1,2} & **Eric Leal Avigo**¹

El movimiento es fundamental para la sobrevivencia, pues sin movimiento no hay vida. Son diversos los tipos de movimientos, reflejándose en las acciones voluntarias altamente organizadas. Más importante aún es que el movimiento constituye nuestra única forma de sobrevivencia, para ello tenemos que realizar acciones motoras adaptativas, invariablemente complejas que constituyen nuestra expresión como individuo. La capacidad de producir acciones motoras adaptativas es vital para el ser humano y también crucial para nuestra convivencia en sociedad.

Los hábitos derivados de una “vida moderna” tienen muy alteradas a nuestras experiencias motoras. De forma general, estamos viviendo una reducción drástica en la necesidad de movimientos realizados cotidianamente; por lo menos, aquellos movimientos considerados amplios, que han sido cambiados por acciones motoras involucrando a grupos musculares menores. En la actualidad, nos podemos mover y comunicar de forma rápida y con mucho menos esfuerzo que el que teníamos que aplicar algunos años atrás. En realidad, en la actualidad mucho de lo que hacemos, lo hacemos usando nuestras manos y dedos, en contraste con los movimientos que hacíamos utilizando el cuerpo como un todo.

Un resultado relacionado con los cambios en los tipos de movimientos que están más presentes en nuestras acciones motoras se muestra en el aumento en el índice de obesidad y sobrepeso, según el IBGE (Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística), la mitad de los brasileños está por encima de su peso. Esa situación es todavía más grave si observamos que uno de cada tres niños de cinco a nueve años de edad ya presenta exceso de peso.

A pesar de esta realidad alarmante, la práctica de actividad física no debe ser entendida y justificada apenas como una forma de promover gasto calórico y/o de control de peso. La práctica de actividad física es también importante para promover el desarrollo del ser humano como un todo, ya que, como mencionamos anteriormente, es a través de movimientos que relacionamos e influenciamos nuestro medio físico y social. De esta forma, la actividad física es una herramienta importante para la promoción del desarrollo cognitivo, afectivo, psicológico y motor.

Aunque es crucial para nuestra existencia, la construcción de un repertorio motor amplio y suficiente, caracterizado por diversas competencias para actuar en las variadas situaciones y exigencias ambientales, es fruto de un proceso construido en el transcurso de los primeros años de vida. El desarrollo de las habilidades motoras es caracterizado por cambios secuenciales y ordenados, construido sobre aprendizajes previos, y la adquisición de nuevas habilidades motoras depende de dichos aprendizajes: el desarrollo motor es un proceso acumulativo. Tal característica implica que la competencia motora no depende solamente del deseo de realizar bien una acción o habilidad motora, sino que es guiada y extremadamente influenciada por las experiencias vividas a lo largo de muchos años (Barela, 2013).

Adquisición de habilidades motoras: influencia de muchos factores

Durante muchos años tuvimos explicaciones sobre la adquisición y el desarrollo de habilidades motoras basadas en una visión madurativa.



1 Instituto de Ciencias de la Actividad Física y Deporte – ICAFE. Laboratorio para Análisis del Movimiento (LAM). Universidad Cruzeiro do Sul. San Pablo/SP

2 Departamento de Educación Física, Instituto de Biociencias, Universidade Estadual Paulista/UNESP. Rio Claro/SP



La adquisición de movimientos que componen nuestro repertorio motor básico, las habilidades motoras fundamentales, fueron atribuidas, primeramente, a la maduración del sistema nervioso central, con poca influencia del ambiente (Gesell, 1933). Tal atribución provenía, principalmente, del hecho de que algunas habilidades motoras tales como sentarse, gatear, andar, correr, saltar, arrojar y patear, entre otras, no precisaban ser enseñadas: en un bello día “aparecían” en el repertorio motor de los niños.

Explicaciones más recientes asumen que el proceso de desarrollo motor es complejo, siendo que la adquisición y el refinamiento de habilidades motoras son derivadas de un proceso involucrando diversos factores biológicos y ambientales. Cambios en el organismo (por ejemplo, sistemas nervioso, sensorial, muscular, esquelético, etc.) ocurren en los años iniciales y son gobernados por el proceso madurativo, pero el ambiente y las experiencias derivadas de la interacción continua de la persona con el ambiente modulan nuestra herencia biológica.

Modelo de desarrollo motor: influencia de muchos factores

Desde su nacimiento, el ser humano presenta diversos movimientos. Una clase de estos son los reflejos, predeterminados a la especie humana. Sin embargo, muchos de los movimientos (la mayoría) que componen el repertorio motor en la infancia no son predeterminados, dependen del ambiente para que puedan ser realizados. Clark (1994) sugirió que nuestro organismo, dada su constitución y organización, tiene una predisposición para que ciertos movimientos sean adquiridos y vengán a hacer parte del repertorio motor. El proceso de evolución es propiciado por características estructurales y funcionales para que estas habilidades motoras “aparezcan” naturalmente. Sin embargo, si el ambiente demanda cambios, tenemos flexibilidad en cambiar nuestro repertorio incorporando o deseando adquirir ciertas acciones motoras. Un buen ejemplo para ilustrar lo anterior

es el uso de aparatos electrónicos por niños muy pequeños. Las habilidades motoras adquiridas a lo largo del proceso de desarrollo, resultan de una constante, continua y compleja interacción entre el individuo y el ambiente en el cual el mismo está inserto. En la *Figura 1* veremos un modelo de desarrollo motor.

Como puede ser observado, el modelo de desarrollo motor presentado divide el ciclo de desarrollo en siete períodos distintos: pre-natal; reflexivo; pre-adaptativo; de las habilidades motoras fundamentales; de las habilidades motoras específicas en el contexto; habilidoso; y compensatorio. Además se observa que a lo largo del proceso de desarrollo y en los períodos propuestos, las influencias derivadas de factores del organismo y del ambiente son diferentes y presentan cambios a lo largo del tiempo.

Se puede sugerir que, más o menos, hasta los cuatro años de edad, los factores del organismo predominan sobre los factores ambientales, y que después ese cuadro comienza a revertirse. Eso

“...El desarrollo de las habilidades motoras es caracterizado por cambios secuenciales y ordenados, construido sobre aprendizajes previos...”



no quiere decir que los factores ambientales no sean importantes, pero sí que en los primeros años, los factores del organismo tienen una actuación más importante; de modo que, aunque el ambiente no fuera adecuado o propicio, factores del organismo propiciarán el desarrollo mínimo necesario.

Otra particularidad de ese modelo es el formato de torre. Ese formato geométrico fue escogido por diversas razones. Primero, para representar la característica acumulativa, mencionada anteriormente, en sentido de que el desarrollo en los períodos iniciales (precedentes) forma la base y/o fundación para el éxito del desarrollo en los períodos posteriores. Segundo, en la presente representación, se observa que su base posee trazos verticales e inclinados para el centro, reduciendo relativamente el ancho. Tal representación es utilizada para demostrar las diferentes influencias entre los factores del organismo y del ambiente. En períodos específicos, los factores del organismo delimitan el curso de desarrollo de forma más preponderante (línea recta en la vertical), mientras que, en otros momentos, los factores ambientales tienen influencia preponderante (líneas apuntando para el centro). Así vemos que, a partir de deter-

minada edad, el organismo ya no delimita ese curso de desarrollo y la importancia de los factores presentes y vivenciados en el ambiente aumenta y pasa a tener preponderancia sobre los demás.

Considerando los objetivos de este texto, la atención será dirigida para los períodos de habilidades motoras fundamentales y de las habilidades específicas en el contexto. Tal proceso transcurre durante estos períodos y las influencias ambientales son muy importantes. Allí podemos definir nuestra participación en la promoción de prácticas de actividad física y deporte, manteniendo un estilo de vida activo a lo largo de los próximos años y, posiblemente, a lo largo de toda la vida.

Período de las habilidades motoras fundamentales

El período de las habilidades motoras fundamentales se caracteriza por la adquisición de las formas básicas de movimiento involucrando la estabilización del cuerpo, locomoción y manipulación de objetos. Es en este período que el niño adquiere y explota varias formas de mantener el cuerpo en determinada orientación postural: mantener el cuerpo en posición vertical; mover el cuerpo de un lado hacia otro o entrar en contacto con diferentes objetos. En la *Figura 2* se presenta un cuadro con algunos ejemplos de habilidades motoras fundamentales en tres categorías.

La denominación de estas habilidades *fundamentales* no ocurre por casualidad. Las acciones motoras realizadas a lo largo de la vida son formadas por ellas mismas, realizadas de forma aislada o combinada. Aunque la diferencia entre estas habilidades ocurre por la combinación de movimientos corporales (brazos y piernas, etc), siendo, por lo tanto, caracterizada por una combinación específica de coordinación motora, entendida como un padrón de movimiento: caminar tiene una combinación de movimientos de los brazos y las piernas, en relación al tronco, diferente de lo observado para saltar. De la misma forma, la combinación de los movimientos de los brazos y de las piernas, en relación al tronco, o pararse correctamente para patear es diferente de la combinación necesaria para lanzar algo. Por lo tanto, la combinación de estos padrones de coordinación específicos forman las habilidades motoras fundamentales que serán utilizadas a lo largo de la vida.

A pesar de la naturalidad en adquirir esas habilidades motoras fundamentales, los estímulos y las posibilidades vividas en este período son extremadamente importantes. Niños con un ambiente que posibilite experiencias ricas y variadas para probar combinaciones de los movimientos de las piernas y de los brazos en relación al tronco tendrán más posibilidades de descubrir estas formas de movimientos y, por lo tanto, de presentar un repertorio motor más diversificado comparado con aquellos niños que no tienen tales oportunidades. Por ejemplo, lanzar y patear están mucho más presentes entre los niños que entre las niñas, por la mayor práctica que los niños tienen en esas habilidades. De la misma forma, la falta de oportunidades en realizar algunas combinaciones específicas puede hacer que los niños no adquieran algunas habilidades, como “hacer la tumba carnero”, un buen ejemplo en los días actuales.

Otro aspecto, hasta más importante, es que la facilidad, creatividad y competencia en la realización de las habilidades motoras fundamentales son fuertemente influenciadas por el ambiente. La adquisición de estas habilidades puede ocurrir naturalmente desde el momento en que se tenga oportunidad de combinar movimientos variados, pero el refinamiento de estas habilidades motoras fundamentales no ocurre naturalmente. Realizar las habilidades motoras de forma competente o habilidosa, empleando la mejor combinación y en el tiempo correcto de los movimientos de los segmentos, en la mayoría de las veces, necesita de ayuda de alguien que informe y/o corrija los movimientos realizados (Barela, 2013). La mayoría de los niños consiguen correr, saltar, patear, lanzar, entre muchas otras habilidades fundamentales, pero no consiguen correr, saltar, lanzar o patear con eficiencia. Como estas habilidades motoras fundamentales forman la base para las actividades futuras y las mismas no son realizadas con eficiencia, el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades motoras futuras pueden verse comprometidas.

Período de las habilidades motoras específicas

En este período, las habilidades motoras fundamentales adquiridas y que fueron perfeccionadas en el período anterior, son ahora utilizadas para el aprendizaje y desarrollo de habilidades motoras específicas a las actividades más prominentes, aquellas más utilizadas en la sociedad. Por ejemplo, el aprendizaje de determinados movimientos relacionados a los juegos, partidos, modalidades deportivas, danzas, luchas y otras actividades comunes al contexto socio cultural en el cual el niño está inserto. Eso no significa que el niño tenga que practicar una determinada modalidad deportiva, pero sí que él comience a aprender y a tornarse competente en la realización de las formas básicas de movimiento que más tarde compondrán actividades más elaboradas. Siendo así, en ese período los niños y adolescentes deberían “adaptar” y “aplicar” las habilidades motoras fundamentales y ejecutar ritmos, saltos, pata-

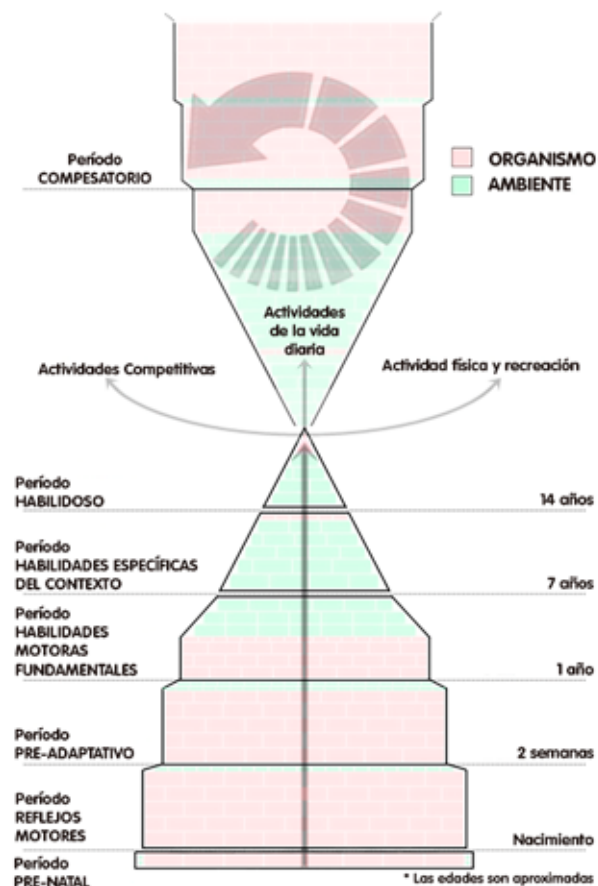


Figura 1. Representación gráfica de un modelo de desarrollo motor.

das y lanzamientos con el fin de ir aproximándolos a las actividades de danza, luchas y modalidades deportivas practicadas en el lugar donde el niño o adolescente vive.

Como ese período de desarrollo es muy extenso (de siete a catorce años aproximadamente) y amplio en cuanto a las habilidades a ser adquiridas, el mismo es dividido en dos fases. A continuación se presentan esas fases:

Fase de Transición

La fase de Transición engloba la faja etaria de siete a diez años de edad, cuando debería ocurrir la combinación de las habilidades motoras fundamentales. Cerca de los siete años de edad, los niños deberían adquirir competencia en la realización de las habilidades motoras fundamentales, no obstante, considerando la capacidad de realización motora, estas habilidades deberían

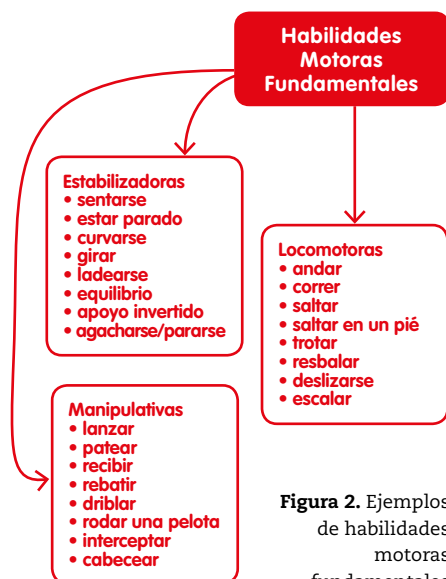


Figura 2. Ejemplos de habilidades motoras fundamentales distribuidas en tres categorías: estabilizadoras, locomotoras y manipulativas.

ser realizadas de forma aislada para facilitar la realización de las mismas. Así, el paso siguiente es propiciar la combinación de las habilidades motoras fundamentales, en movimientos más complejos y en las más variadas situaciones de realización. Combinar correr y saltar; correr y patear; saltar, rebotar y arrojar; y, aun aumentando la complejidad: correr, saltar y arrojar; correr y saltar; correr y saltar el cajón; rebotar y pasar, etc.

Fase de Aplicación

Después de tornarse competente en la combinación de las habilidades motoras en las más variadas situaciones de realización, en la fase de Aplicación, entre once, trece y catorce años, debería ocurrir el aprendizaje de los juegos, danzas, luchas y modalidades deportivas más prominentes en la sociedad. En este caso, se aplican las habilidades motoras fundamentales combinadas en las situaciones más variadas de estas actividades,

siendo el objetivo, en consecuencia, alcanzar competencia en las habilidades y gestos en las actividades individuales y colectivas, y en las situaciones de convivencia social. Así, al final de ese período los niños serían competentes motrizmente, adquiriendo práctica en, por lo menos, tres de esas posibilidades de actividades, teniendo un óptimo repertorio para ser utilizado en los años posteriores, sea para la práctica de actividad física, participación en actividades recreativas y/o hasta competitivas.

Barrera de competencia motora

Hemos mencionado que una de las características más importantes en el proceso de desarrollo es la característica acumulativa: nuevos aprendizajes transcurren y son posibles con base en las experiencias anteriores. En el caso del desarrollo motor, si ocurriera alguna deficiencia de formación, adquisición y competencia motora, podría verse comprometido a futuro. De otro modo, un nivel de desarrollo motor pleno en determinado periodo de maduración posibilita que el aprendiz pueda explotar y avanzar en la siguiente fase motriz. Por lo tanto, cualquier perjuicio en el desarrollo motor vivenciado en los años iniciales puede ser desastroso y un impedimento para adquisiciones motoras futuras.

A pesar de que la característica acumulativa es importante a lo largo de todo el proceso de desarrollo, en algunos períodos la dependencia de experiencias anteriores asume importancia aún mayor. Ese parece ser el caso de la transición del período de habilidades fundamentales para el período de aplicación más contextualizado. La mayor importancia de esa transición proviene del hecho de que en el período de habilidades motoras fundamentales, dichas operaciones son realizadas de forma aislada y a partir de entonces deben realizarse de forma combinada. En el caso de que esa transición se realice apropiadamente, el proceso de desarrollo es perjudicado y se crean dificultades para la realización de habilidades específicas de las modalidades deportivas, recreativas, rítmicas, de danza y, consecuentemente, los niños, probablemente, presentarán desinterés en participar en esas actividades. Tal desinterés, en este caso, transcurriría de la dificultad en realizar las habilidades y acciones motoras por la falta de competencia motriz. Además, el niño podría ser “discriminado” por los propios compañeros y, muchas veces, hasta por el mismo profesor, considerando las dificultades que el mismo presenta al realizar las tareas. Así, la “auto-exclusión” y/o “exclusión” de la participación y compromiso en actividades de Educación Física, muchas veces proviene de la falta de habilidad motora compatible con el grado de dificultad y exigencia en realizar la actividad propuesta.

La dificultad para realizar o aprender acciones motoras fue estudiada por varios autores del área de desarrollo motor y denominada de “barrera de competencia motora” (Gallahue & Donnelly, 2008; Seefeldt & Haubenstricker, 1982) y señalado como uno de los mayores problemas relacionado al proceso de adquisición motora (Clark, 2007). Si un niño tiene un problema de “incompetencia motora”, se torna una barrera para la práctica de actividades futuras, la situación tiende a complicarse cada vez más. Con dificultades en la realización de actividades, el niño pasa a ser excluido de las actividades,



disminuyendo su posibilidad de desarrollo y entrando en un círculo vicioso. Todos saben cómo termina eso: ¡falta de interés en practicar actividad física!

¿Cómo la barrera de competencia puede ser evitada? La respuesta, por lo menos en la teoría es fácil: promoviendo la formación motora plena de los niños en los respectivos niveles de desarrollo. Considerando la importancia de habilidades motoras fundamentales para las adquisiciones futuras, y que los niños están teniendo reducidos los espacios y el interés por el movimiento (principalmente, por la participación desde temprano en actividades y/o juegos electrónicos), además de la falta de incentivo (padres sedentarios), está la necesidad urgente de que las actividades sean implementadas para que las habilidades motoras fundamentales sean aprendidas por todos los niños y adquiridas de forma natural. Posteriormente, haciendo que nuestros niños se tornen competentes en la realización de estas habilidades motoras fundamentales, combinándolas en las situaciones más variadas de actividad física: partidos, danzas, luchas, juegos, deportes, etc. Por último, haciendo que, con lo que los adolescentes aprenden, se tornen competentes en algunas de esas actividades de forma que estas puedan ser utilizadas a lo largo de la vida en un hábito de práctica de actividad física.

La preocupación en formar un individuo autónomo, con posibilidad de moverse con incentivo a lo largo de la vida, en las más variadas posibilidades de actuación, es central del ser humano. Tal preocupación no reside apenas en la actuación del movimiento, siendo que el mismo ocurre en otros dominios. Interesa promover la utilización vitalicia de la capacidad motriz de cualquier individuo permeado por la necesidad de *saber hacer*, de *saber hacer bien hecho* y de *gustar hacer*. Esa necesidad no implica que las demás dimensiones no sean importantes, sino que para la utilización de su capacidad motriz, niños y adolescentes necesitan saber hacer y tener un repertorio motor amplio y que sea dominado con incentivo. Un ejemplo simple que puede indicar esa sugerencia es verificar quiénes son los alumnos con mayor participación en las clases de Educación Física: ¿los que demuestran incentivo o aquellos que presentan dificultades en la ejecución de los movimientos requeridos para la realización de las actividades propuestas? De la misma forma,

podríamos cuestionar: ¿cuáles son aquellos que estarían más interesados en saber cómo utilizar los movimientos en actividades extra-curriculares? Ciertamente, los más competentes y habilidosos.

De esa forma, debemos utilizar todos los medios posibles y disponibles (Educación Física Escolar, actividades complementarias, programas específicos, etc.) para garantizar que nuestros niños y adolescentes adquieran competencia motora para que entonces se sientan seguros y motivados para buscar y contratar las actividades físicas más variadas. Es, a través de movimiento y de acciones motoras, que interactuamos con el medio, con personas, integrando y actuando en la sociedad. Habilidades motoras fundamentales, danza, juegos, luchas, actividades recreativas, modalidades deportivas son herramientas (medios) que tenemos para implementar y posibilitar esa actuación. •

Bibliografía

- Barela, J.A. (2013). Fundamental motor skill proficiency is necessary for children's motor activity inclusion. *Motriz*, 19(3), 548-551.
- Clark, J.E. (1994). Motor development. *Encyclopedia of human behavior*, 3, 245-255.
- Clark, J.E. (2007). On the problem of motor skill development. *JOPERD*, 78(5), 39-45.
- Gallahue, D.L., & Donnelly, F.C. (2008). *Educação Física Desenvolvimentista para Todas as Crianças* (4a ed.). São Paulo, SP: Phorte.
- Gesell, A. (1933). Maturing and the patterning of behavior. In C. Murchison (Ed.), *A handbook of child psychology* (2nd ed., pp. 209-235). New York: Russell & Russell.
- Seefeldt, V., & Haubenstricker, J. (1982). Patterns, phase, or stages: An analytical model for the study of developmental movement. In J. A. S. Kelso & J. E. Clark (Eds.), *The development of movement control and coordination* (pp. 309-318). New York, NY: John Wiley & Sons, Ltd.

Entrevista a Marta Lantermo

Acontecer del movimiento propio

Por **Ana Abramowski**

¿Cómo te iniciaste en este trabajo? ¿Cómo fue tu recorrido formativo?

Siempre me gustó el movimiento; hice mucho deporte, atletismo, sobre todo, y estudié el profesorado de Educación Física. Apenas me recibí empecé a trabajar con niños pequeños en el jardín de infantes y en los primeros grados del nivel primario en un colegio al que yo había asistido como alumna. En ese lugar aprendí mucho sobre cómo trabajar con chicos, tarea que siempre me gustó.

En el profesorado, a los veinte años, a partir de una materia que se llamaba “Danza Creativa Educacional”, me di cuenta de que me gustaba bailar y empecé a estudiar danza. Allí empezó mi carrera. Después de varios años me acerqué al profesorado de expresión corporal y también estudié mucho *contact improvisation*. Hice una fusión entre lo que había aprendido en el profesorado, lo que sabía de danza y el *contact*, y empecé a dar clases de acrobacia a adultos. Paralelamente, comencé estos talleres con niños, observando cómo poder llevar la danza y la acrobacia a los nenes chiquititos, qué metodología utilizar para poder acercarlos.

Siempre me gustó que, tanto los chicos como los adultos, encontraran placer en el movimiento; poder transmitir eso que a mí me gustaba tanto y que me hacía tan feliz: bailar con una música, moverme, explorar el espacio.

Quizás sea una cuestión obvia para vos, pero me gustaría que me expliques por qué considerás que es saludable moverse.

A mí me parece que es bueno moverse porque activa una energía muy vital, que te pone en contacto con lo mejor de vos. En los niños eso está presente todo el tiempo, porque ellos son pura actividad. A mí me gusta rescatar lo que ellos traen y observar todos sus patrones de movimiento, sobre todo los de los más chiquititos, y ampliar esas posibilidades. Me parece que un cuerpo moviéndose y bien conectado hace que la persona esté más feliz.

Además, en los niños es muy importante la conciencia del movimiento y su relación con el desarrollo de la inteligencia. El movimiento tiene mucho que ver con la confianza. Yo observo chicos muy temerosos, que le tienen miedo a la altura o que no son capaces de trepar o subirse a algún elemento. Esos chicos, en el transcurrir de los talleres, van ganando confianza y las mamás me comentan que están mucho más confiados en su personalidad en general. Entonces me parece que el moverse conecta con la alegría; por eso me gusta lo que hago.



Marta Lantermo es bailarina, coreógrafa y docente. Estudió Educación Física, danza contemporánea, *contact improvisation*, análisis coreográfico, piano y canto. Desde hace treinta años se dedica a potenciar el trabajo corporal en niños pequeños. Comenzó esta actividad como profesora de Educación Física en una escuela y también enseñando natación y atletismo. Luego se volcó al dictado de talleres de danza y acrobacia. Hace más de quince años dirige y coordina “El Laboratorio - danza y acrobacia”, ubicado en el barrio de Chacarita de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



¿Qué actividades realizan los chicos en los talleres?

Los talleres están planteados con pautas que vienen de la danza contemporánea, y también incluimos elementos de la acrobacia de piso y la gimnasia artística, como roles, medialunas, verticales y todo lo que tiene que ver con la inversión del cuerpo en el espacio. En la parte de acrobacia aérea trabajamos en telas y trapecios, que son elementos utilizados por el circo. No hacemos circo en este Laboratorio, pero lo que me interesa de esos elementos es que permiten explorar la adrenalina que da el estar a determinada altura y en movimiento. Esa sensación y ese placer de sentir que estás volando. Me gusta mucho el vuelo, me interesa que se pueda tener soltura en el cuerpo con esos elementos y que se haya podido explorar.

En nuestro trabajo nos interesa que los chicos puedan pasar por la mayor cantidad de instancias posibles. A veces el taller puede parecer un poco caótico, pero a mí ese caos me parece muy productivo. Y que puedan explorar: inventar maneras de subirse, maneras de volar, maneras de invertirse. Sobre eso nosotros vamos guiándolos hacia técnicas que ayudan a la coordinación y propician otro tipo de

formación física. Los talleres no solamente quedan en la exploración, sino que los vamos guiando técnicamente en estas tres áreas: danza contemporánea, acrobacia de piso y acrobacia aérea.

¿Desde qué edad los niños pueden asistir a los talleres?

Desde los dos años. Para esa edad hacemos un taller de niños con padres, en el que los adultos participan activamente, rodando, tirándose, corriendo, saltando, subiéndose. La idea de ese taller es que los papás se pongan físicamente a trabajar y establezcan un vínculo con sus hijos desde lo físico y el movimiento. Y después tenemos grupos desde los tres años hasta la adolescencia. Actualmente hay grupos de chicos de catorce y quince años, que son los que comenzaron durante la infancia y ahora crecieron.

Tenemos diferentes grupos, con diferentes intereses. A algunos les gusta más la danza que la acrobacia, por ejemplo. Siempre intentamos que del trabajo en los talleres surjan producciones que se puedan mostrar. Hace poco hicimos un trabajo que fue presentado en diferentes festivales de la Ciudad de Buenos Aires y estuvimos en contacto con un público más amplio que los padres y familiares.

¿Qué ocurre con el trabajo grupal del movimiento, es decir, cuando los cuerpos se mueven estando juntos? Pensaba en lo que contabas sobre la importancia de propiciar la confianza, por ejemplo.

Primero trabajamos tratando de integrar al grupo y que se conforme un grupo. Nos importa mucho eso. A veces la actividad es bastante individual porque cada uno agarra una tela, un trapecio, pero hay momentos de danza o de improvisación en los que el grupo es el sostén.


“...en los talleres
se va generando
una energía grupal
de los cuerpos en
movimiento que es
contagiosa...”

Yo creo que en los talleres se va generando una energía grupal de los cuerpos en movimiento que es contagiosa. A veces, con los chicos de nueve años que ya no quieren moverse tanto porque están atravesando una etapa de cambio, proponemos actividades que los impulsen al movimiento y vemos cómo comienza a transformarse la energía individual en energía grupal. En determinado momento parece que el espacio explota, cuando los chicos logran mover su cuerpo teniendo conciencia de ello y sumergiéndose por completo.

A mí me gusta la danza que te permite “mandarte” con todo el cuerpo. La acrobacia tiene mucho de eso, tenés que ir con todo tu cuerpo y con toda tu energía. Así que me parece que es muy positivo y muy bueno poder sostenerse en el otro en el trabajo con el movimiento: usar al otro, copiar, estar. Sí, eso, dejarse influenciar por esa energía de los demás.

¿Por qué los padres traen a sus hijos al Laboratorio? Al mismo tiempo, ¿por qué crees que los chicos quieren venir? Y también me pregunto si eso que vienen a buscar en primera instancia después se transforma en otra cosa.

Los papás buscan un espacio en donde los chicos puedan divertirse y, al mismo tiempo, que aprendan a tener una buena relación con su cuerpo. Les importa que no sean “duros” y que puedan atravesar distintas experiencias que los abran al mundo de una manera sensible, blanda. Eso es lo que quieren los papás: que se diviertan, que la pasen bien, que aprendan. A algunos les interesa que aprendan técnicas, pero otros no le dan tanta importancia a eso. En el caso de los niños más chiquititos no le damos tanta prioridad a lo técnico, sino al hecho de ampliar las opciones. Los padres dicen: “yo quiero que la pase bien”, “me interesa que se mueva”, “observo que a mi hijo le gusta bailar”, “le gusta hacer acrobacia”, “le gusta colgarse”. En general, los niños de tres y cuatro años andan todo el tiempo trepando y dándose vuelta en los sillones de la casa. Hay niños más físicos que otros y los papás observan eso y los traen para que exploren en un lugar adecuado.

Y los chicos vienen a divertirse, su objetivo es pasarla bien. La parte aérea les fascina y lo que más les gusta es colgarse. Tanto con elementos aéreos como con cosas en el piso, las consignas tienen que ser divertidas porque un chico que no se divierte no aprende. Es un gran desafío poder enseñarles e ir concretando objetivos de una manera entretenida. Porque hay muchos objetivos y muchos contenidos a trabajar en las clases, dependiendo de la edad y la maduración de cada nivel.

¿Cómo ves a los chicos en relación a su propio cuerpo y al movimiento?

Los chicos que vienen al taller tienen una energía muy explosiva, sobre todo en la primera infancia, hasta los ocho y nueve años. Por más que estén con la tecnología los niños chiquitos siempre quieren moverse, esa energía viene con ellos. Yo digo que es la edad de rebotar: a los seis, siete y ocho años están todo el tiempo saltando y rebotando. Es una euforia infantil. A mí me encanta, me contagia, disfruto mucho de eso y me parece que tienen una gran capacidad de improvisación que es importante ampliar y no agotar. Por eso no me gusta forzar a los niños chiquititos a que hagan una fila y esperen el turno, por ejemplo. Me gusta más ver qué hacen y tomar lo que ellos ya traen, que es un montón. Lo que pasa es que después eso se va placando y va cambiando la energía. Pero que la traemos la traemos, y me parece que está bueno cultivarla.

Los chicos tienen características muy distintas y es importante respetar esas diferencias. Hay niños muy hábiles, que en la primera clase ya te das cuenta de que pueden hacer de todo. Y hay chicos que no, que quizás provienen de familias que son más intelectuales, o que no tienen tanto vínculo con el cuerpo y les cuesta más meterse y moverse; son más quietos, más tímidos o les da un poco de miedo. También hay un tiempo de adaptación, para ver cómo es el espacio, cómo es estar moviéndose todos juntos, revolcándose por el piso y saltando. En general, les gusta mucho jugar e improvisar.



¿Crees que este tipo de actividades deberían tener lugar en la escuela?

Sí, creo que deberían tener lugar en la escuela. Por un lado, un trabajo más expresivo con el cuerpo. En la escuela está el espacio de la educación física y el deporte, que está buenísimo, pero creo que hay algo que el deporte no te brinda, que es la sensación que tenés cuando bailas, lo que podés expresar a través de la danza. Y, por otro lado, me parece que no hay un trabajo con los chicos de conciencia del cuerpo, y eso me parece gravísimo.

¿Y en qué consiste un trabajo consciente del cuerpo?

Los chicos tienen que saber de qué está hecho el cuerpo, cómo se llaman sus partes y, todo eso, ponerlo en movimiento. No solamente lo que se ve en las imágenes en Anatomía o en Ciencias Naturales. Está bueno ver el cuerpo en una imagen, pero luego es importante reconocer el cuerpo, saber cómo se mueve y moverlo. De esa manera los niños van construyendo una imagen de su propio cuerpo.

Hay muchos ejercicios que le permiten a un chico decir: “Ah, eso que veo ahí lo tengo acá y se mueve así”. Por ejemplo, al hacer un trabajo sobre las articulaciones podés ver que son más blandas, diferentes al hueso. Al explorar los músculos ves que son gorditos, son fuertes, pero son blanditos porque tienen otro tipo de tejido. Hay muchas actividades para llevarlos a esos lugares de reconocimiento, para saber cómo se usa y cómo funciona el cuerpo. Muchas veces me pregunto, ¿dónde aprenden todo esto los chicos? En ningún lado. Tal vez en algunos estudios, pero no en la escuela, donde todos podrían hacer un trabajo más consciente del cuerpo.

Nosotros trabajamos muchos conceptos, el de rolar, por ejemplo, qué es rolar por todo tu cuerpo, qué es rolar por la piel. Entonces el chico puede tener más conciencia de todo su cuerpo que rueda por el espacio. Después, cuando aprende el rol adelante y el rol atrás, tiene un poquito más de conciencia de qué es rolar y no hace movimientos de manera torpe. A los chicos la técnica les aburre un poco; no les gusta mucho que les digan “más acá, más allá, la mano así”. Pero también le damos lugar a la técnica porque la acrobacia es super estricta. Por ejemplo, si en la vertical no aprendés a alinear la cabeza y la cola y a sostener el peso sobre los brazos, te caés. Por otro lado, la danza permite soltar y explorar mucho. Son diferentes aprendizajes.

Creo que improvisar, hacer consciente el cuerpo y que surjan movimientos propios es maravilloso. •

EXPERIENCIAS

Las ciudades como espacios de aprendizaje

Por Guillermo Ríos

“La ciudad está en mí como un poema que no he logrado detener en palabras...”

Jorge Luis Borges
Vanilocuencia

1. Territorios

En el año 2006 fui convocado por la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario a dirigir un programa que tenía como telón de fondo hacer de la ciudad un verdadero territorio de aprendizajes, tarea que desarrollé hasta fines de 2007. Si bien el Municipio ya venía impulsando acciones de este tipo, esta vez el desafío consistió en poner en diálogo espacios e instituciones que, históricamente, han compartido el objetivo de transmitir, pero que lo han hecho a partir de distintos dispositivos. Esto último también ha implicado que hayan conformado sistemas diferenciados a los que se ha reconocido en términos de “educativo” y “cultural”. En este sentido, la propuesta se planteó disponer en un mismo proyecto a las escuelas de la ciudad junto con una trama de instituciones constituida por museos, centros culturales, teatros, cines, etc.

Debo decir que las escuelas han utilizado estos lugares de manera diversa haciéndose cargo de planificar las visitas –solicitando los turnos correspondientes– así como de contratar los servicios de algún medio de transporte. Lo inédito del programa no sólo estuvo marcado por la iniciativa de un organismo del Estado que, como parte de sus políticas, organizaba lo que ya hacían los docentes por sí mismos, sino que, además, intervenía en la trama de instituciones que acabamos de enumerar con el objetivo de transformarlas en dispositivos en los cuales primara lo vivencial, haciendo de los recorridos una experiencia única.

Lo primero que hicimos fue constituir un equipo heterogéneo que estuvo conformado por profesionales que pertenecían a la planta municipal y que acreditaban experiencia en múltiples campos como el teatro, la música, la literatura así como la docencia en distintos niveles y modalidades. A este núcleo se sumaron dos personas que contribuyeron a desarrollar la logística que, imaginábamos, el proyecto iba a requerir, ya que movilizar alumnos y docentes también iba a necesitar de un sistema de atención así como de traslados. Luego de ensayar algunas ideas que permitieran materializar y hacer operativo el desafío que nos había lanzado nuestra Secretaría de Cultura y Edu-



Guillermo A. Ríos es Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UNR), Magíster en Ciencias Sociales (UNL), Doctorando de la Universidad Nacional de Entre Ríos e Investigador del Centro Latinoamericano de Investigación en Historia Oral y Social (CLIHOS/UNR). Ha escrito y publicado numerosos artículos en torno a la temática de la pedagogía urbana vinculando a la ciudad con el aprendizaje. Actualmente es Coordinador Académico del Congreso Internacional de Ciudades Educadoras a realizarse en la ciudad de Rosario en junio de 2016. Ha dirigido programas educativos en el ámbito de la Secretaría de Cultura de la Municipalidad de Rosario. Se desempeña como Director Ejecutivo del Complejo Astronómico de Rosario, Secretaría de Cultura y Educación.



“...el desafío consistió en poner en diálogo espacios e instituciones que, históricamente, han compartido el objetivo de transmitir pero que lo han hecho a partir de distintos dispositivos...”

go, por ejemplo, de los teatros el Círculo y la Comedia,² el Centro Cultural Lumière,³ la Escuela de Artes Urbanas; la Casa del Tango (que tomó el desafío de armar una propuesta para niños y niñas de nivel inicial), los museos Museo Castagnino+MACRO y el de Arte Decorativo Firma y Odilio Estevez, el Monumento a la Bandera, Arte en Calle Museo a la Vista,⁴ etc. Cabe señalar que, desde un primer momento, esta serie también estuvo integrada por los tres espacios que constituyen el Tríptico de la Infancia.⁵ Con el transcurso de los años se fueron sumando otras instituciones y nuevas acciones, ampliándose el nexos que nos habíamos propuesto producir entre los dos sistemas.

Una vez que tuvimos en claro

cación, Chiqui González, se sumó la decisión de que nuestro programa fuera llamado Escuela móvil.¹ Este nombre nos interpeló ya que nos confrontaba con una de las tensiones más importantes que tanto la educación como la cultura han tenido que enfrentar: la sedentarización. Recordemos que la primera, a través del dispositivo escuela, ha priorizado la fijación de los espacios y los cuerpos en pos de la efectividad de los aprendizajes; y la segunda ha confinado la producción cultural, por ejemplo, a las bibliotecas y los museos, con el objetivo de conservar y contemplar. Claro está que esta tendencia ha sido interpelada desde distintos lugares y en diferentes momentos históricos, sobre todo a partir de los movimientos de vanguardias en el territorio de la política y la estética en los inicios del siglo XX, así como también de las experiencias pedagógicas innovadoras que se fueron desplegando posteriormente. Reconocer esta tensión entre lo sedentario y lo nómada de los procesos culturales y educativos nos llevó a una nueva búsqueda en pos de hacer que primara el segundo término de aquel par.

De este modo, nos implicamos en cada uno de los lugares que iban a formar parte del programa, explorándolos, desandando aquellas lógicas que no habilitaban la experimentación y el juego. Para esto contamos con la disposición de los equipos que estaban a car-

1. Ver: <http://www.rosariocultura.gob.ar/escuelas-y-bibliotecas/escuela-movil>

2. Cabe señalar que en los dos casos las propuestas se descentraron de la lógica del espectáculo invitando a experimentar el espacio de los teatros y bucear en las instancias que implican una puesta teatral.

3. Un viejo cine de barrio que en el presente funciona como un centro cultural.

4. El Museo a la Vista es una intervención urbana que consiste en reproducir algunas de las obras más significativas de la plástica rosarina en las medianeras de los edificios.

5. <http://www.rosariocultura.gob.ar/triptico-de-la-infancia>

■ ■ ■
“...Enseñamos y aprendemos en las ciudades, sus tramas se nos presentan como verdaderos textos urbanos donde se configuran nuestras identidades y se despliegan nuestras biografías...”

que esta Escuela móvil implicaba construir una nueva relación entre educación y cultura poniendo en movimiento a sujetos y espacios, procedimos a buscar una idea fuerza que articulara estos territorios y le diera sentido a las acciones que íbamos a emprender. Fue así que encontramos en el viaje los elementos necesarios para cumplir con tal fin. De esta manera nos dimos la tarea de enumerar y organizar cada uno de ellos. Así aparecieron cuestiones a resolver y definir tales como los mapas, las rutas, el equipaje, los registros y el medio de transporte a utilizar. Si se trataba de hacer un viaje en el territorio urbano también debíamos pautar quiénes acompañarían los trayectos a recorrer. Aquí fue primordial la figura de los coordinadores, quienes se iban a constituir en el nexo entre las escuelas y los lugares por los que iban a transitar nuestros viajeros. Pusimos mucha atención en su selección y entrenamiento. No se trataba de un guía atado a una perspectiva turística clásica, destinado a reproducir un guión pre-establecido, sino de un acompañante que pudiera transitar por las calles de la ciudad dejándose interpelar por ella junto a otros, habilitando preguntas y búsquedas.

Ahora bien, construir un programa con las características que acabo de señalar implicó una apuesta que apeló a una multiplicidad de voces y miradas que se organizaron a partir de una intervención política y pedagógica por parte de un organismo del Estado, en este caso la Secretaría de Cultura y Educación. Pero también requirió de algunas definiciones de orden conceptual que nos llevaron a tomar posición en torno a cuestiones nodales tales como qué entendíamos por aprender y enseñar en las ciudades así como el viaje pedagógico como una estrategia de enseñanza.

2. Enseñar y aprender en las ciudades⁶

Tal como señalamos en el apartado anterior, hacer de las ciudades un territorio de aprendizajes poniendo en acción dos sistemas con dispositivos identificables también implicó tomar posición en torno a algunas cuestiones centrales. La primera de ella estuvo referida a qué entendíamos por enseñar y aprender en las ciudades. Con respecto a este último término debemos decir que estas han sido narradas de distintas maneras, motivo por el cual no podríamos aplicar un sentido unívoco para definir las. Por ejemplo, Platón describió para cada una de ellas un tipo de gobierno diferente: la democracia ocurre en Atenas y la tiranía en Sicilia; San Agustín las moralizó construyendo una Ciudad de Dios; el arquitecto francés Le Corbusier las imaginó, diseñó y re-organizó; el filósofo alemán Walter Benjamín encontró en las ciudades (fundamentalmente en Berlín y París) una manera de implicar formas materiales y simbólicas. Y en esta tarea se podría afirmar que ha habido un cruce de campos tales como la arquitectura, la sociología y la geografía urbana, la demografía, etc.

6. Algunas ideas centrales del presente apartado han sido publicadas en el siguiente trabajo: Brarda, Analía y Ríos, Guillermo, Argumentos y Estrategias para la construcción de la Ciudad Educadora. Cuadernos de Ciudades Educadoras América Latina. N° 1. Publicación de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras Delegación América Latina. Dirección de Relaciones Internacionales, Municipalidad de Rosario. Rosario, marzo de 2000.



Desde la filosofía política hasta la literatura han tenido a las ciudades como tema o telón de fondo, pero también han hecho lo propio la plástica, los medios audiovisuales, la antropología, la sociología urbana o los recientes estudios culturales. Las Ciudades Invisibles del escritor italiano Italo Calvino, el Buenos Aires de Borges y los personajes atribulados de Roberto Arlt (claramente porteños) o el Rosario de Angélica Gorodischer, las ciudades de Xul Solar, las capturadas por la cámara fotográfica de Cartier Bresson o las sobrevoladas por el cineasta Win Wenders, así como los fenómenos urbanos relevados por David Harvey o Néstor García Canclini o los ensayos de Beatriz Sarlo, entre otros, constituyen una pequeña muestra de las distintas miradas que se han construido sobre las ciudades. En algunas de estas lecturas podemos reconocer debates tales como los producidos en torno al par modernidad-posmodernidad, o la relación antagónica entre la naturaleza y la ciudad en la literatura del siglo XIX, donde esta última era entendida como el ámbito de las aventuras iniciáticas o de las experiencias humanas más dramáticas (Víctor Hugo) y la primera “algo por descubrir”, así como los efectos del capitalismo en las geografías urbanas, por señalar sólo algunos.

Ahora bien, más allá de las diferentes lecturas/interpretaciones que se podrían realizar, quisiera llamar la atención hacia ese lazo indisoluble entre la dimensión material y simbólica que las ciudades representan, así como su potencialidad para el campo pedagógico. Enseñamos y aprendemos en las ciudades, sus tramas se nos presentan como verdaderos textos urbanos donde se configuran nuestras identidades y se despliegan nuestras biografías. Tal como afirma Huyssen, las ciudades son “un texto codificado de manera heterogénea que se llena de vida gracias a la praxis cotidiana de sus habitantes” (Huyssen, 2002: 207) donde, por ejemplo, un edificio “escribe en lenguaje arquitectónico” (2002: 213), pero también ofrece una lectura desde los códigos de la plástica, la historia, la antropología y sobre todo un relato acerca de nosotros mismos.

Apropiarse de esta perspectiva requiere de una doble operación. Por una parte se trata de tomar distancia (un extrañamiento, en tér-

minos filosóficos) de ese lugar por el que transitamos cotidianamente para poder verlo, pero también descentrarnos de ese otro lugar donde se produce (habitualmente) la tarea de enseñar y aprender. Si en las ciudades se generan las tramas culturales que tejen nuevas formas simbólicas que posibilitan un amplio arco de experiencias urbanas, ¿por qué construir estrategias de aprendizajes de espaldas a ese universo que se nos cuele por todas partes? En este sentido la educación –entendida como un complejo de sujetos, escenarios, rituales y significados– no puede permanecer ajena a las problemáticas que provienen de este hecho ineludible de vivir en las ciudades. Pero para poder pensar esto es necesario provocar ese extrañamiento al que hice referencia párrafos atrás, descentrándonos de toda concepción unívoca de lo que significa enseñar y aprender, construyendo así una nueva versión que los reconozca operando en múltiples escenarios.

Transmitir la ciudad que vivimos, construimos, nos representamos, imaginamos, amamos u odiamos, territorializa la tarea a la que estoy haciendo mención, ocupando espacios y señalando trayectos. Desde esta lectura, el texto pedagógico y la trama urbana ofrecen nuevos territorios donde se entrelazan sujetos que portan una historia, que tienen una herencia pero que a la vez son transmisores de una (debería decir múltiples) manera(s) de existir en las ciudades. En un cruce de espacios y tiempos, los mundos institucionales delimitados en términos de formales y no formales son atravesados por una nueva lógica que no reconoce las segmentariedades duras, como plantea Gilles Deleuze. En un mundo múltiple,



■ ■ ■
“...en todo proceso de formación se produce alguna forma de viaje que separa el aprendiz de lo propio-conocido-familiar y lo pone en contacto con lo desconocido-lo extranjero-el mundo...”
(Carli, 2004: 39)

insomne, permanentemente en cambio, al decir de Nietzsche, la educación no puede ser reducida solamente a las acciones que se llevan adelante en las escuelas, ya que existen otros universos donde pueden ser reconocidas lógicas pedagógicas que se despliegan y desarrollan en ese complejo mundo de lo urbano. Territorios donde son perfectamente localizables un amplio espectro de actividades artísticas, culturales y políticas que involucran a sus protagonistas en la construcción de una matriz de saberes muy ligados al concepto de autogestión y participación.

Al reconocer la importancia pedagógica de esos otros lugares estoy poniendo el acento en un territorio donde los procesos de enseñanza aprendizaje se re-significan, los contenidos se multiplican e instituyen en sujeto a aquellos que se implican. Pero para poder mirar esto es fundamental reconocer las lógicas pedagógicas que se establecen en estos territorios a los que llamaré nuevos escenarios educativos. Son ejemplo de estos las bibliotecas populares, los museos, los sindicatos, los partidos políticos, las organizaciones no gubernamentales, los talleres focalizados de acuerdo a la población (niños, jóvenes, adultos, tercera edad) o a problemáticas como medio ambiente, ecología, periodismo, arte, educación vial, etc., los clubes, las tareas de prevención llevadas adelante desde el campo de la salud pública, las iglesias, los movimientos sociales, entre otros. Cada uno de estos escenarios implican dimensiones urbanas, formas de vincularse con la cultura así como lógicas de participación diferentes, pero todas permiten experimentar ese extrañamiento necesario para que la educación sea habitada de manera distinta.

3. El viaje pedagógico como estrategia de enseñanza

Con respecto al segundo punto al que hice referencia en el primer apartado y tal como ya he señalado, encuentro en el viaje un instru-

mento que posibilita un descentramiento de la mirada en torno a lo espacial y lo temporal. En este sentido, Sandra Carli, en un exquisito ensayo sobre la relación entre los pintores Lino Spilimbergo y Carlos Alonso, maestro y discípulo, respectivamente, escribe: “En todo proceso de formación se produce alguna forma de viaje que separa el aprendizaje de lo propio-conocido-familiar y lo pone en contacto con lo desconocido-lo extranjero-el mundo”(Carli, 2004: 39). Justamente de esto se trata alejar-se (al menos por un tiempo) de los territorios conocidos, separar-se de aquello que nos es familiar para encontrar-se con un mundo que se nos presenta como lo no-conocido constituyéndonos en extranjeros. Esto es un viaje: “Dejar la tierra propia, cruzar espacios desconocidos, valles, ríos, montañas (ciudades) y encontrar el lugar tantas veces imaginado, a veces un paraíso... o un sueño” (Corral, 2003: 25).

Ahora bien, ser viajeros no es lo mismo que ser turistas. Al respecto, el escritor y compositor estadounidense Paul Bowles (1910-1999) señaló algunas particularidades que nos permiten distinguir uno del otro: “Entre el turista y el viajero la primera diferencia reside, en parte, en el tiempo. Mientras el turista, por lo general, regresa a casa al cabo de algunos meses o semanas, el viajero, que no pertenece más a un lugar que al siguiente, se desplaza con lentitud durante años de un punto a otro de la tierra. El turista acepta su propia civilización sin cuestionarla y el viajero la compara con las otras y rechaza los aspectos que no le gustan” (Bowles, 2006:8). Desplazarse, comparar, distinguir, criticar, establecer un criterio propio son algunas de las características más importantes de este viajero por oposición al turista, cuyo viaje está determinado por un tiempo acotado donde el retorno se ha pre-establecido y, por lo tanto, hay poco por explorar, pero además se trata de un sujeto conformista que retorna a la comodidad de lo conocido. Con respecto a esto último Silvia Alderoqui señaló: “Los viajeros son intermediarios que, en su movimiento, comunican lugares que se encuentran separados por la distancia y los hábitos culturales y se nutren de esos contrastes. Desplazarse se convierte así en tomar conocimiento de lo que difiere de nosotros” (Alderoqui, 2005: 9).

El viaje turístico propone una realidad ya vista y enmarcada en una guía (el manual, para el caso de las escuelas) que han establecido lugares, sitios, travesías, recorridos, senderos transitados por otros, en el caso de los viajes provistos por agencias especializadas, se trata de una realidad ordenada y previamente organizada a la que, además, se la ha puesto un valor en términos económicos. El relato del viaje será la transcripción del viaje anterior (detenido en la repetición de lo mismo a través de las fotos/postales). Por ejemplo: si hiciéramos el ejercicio de compartir nuestras fotografías con otros “turistas” que hayan realizado el mismo viaje que nosotros es muy probable que nos encontráramos con que hemos registrado los mismos lugares, los mismos paisajes, los mismos monumentos, los mismos personajes. El viaje turístico, generalmente, está organizado desde un criterio mercantilista y construye una taxonomía: turismo ecológico, rural, cultural, gastronómico, etc. En este sentido, el turista es un espectador, su campo visual está ordenado y enmarcado, atiende dogmáticamente a las señales (por aquí se puede/debe pasar y por

allí no) y su relación con el paisaje y fundamentalmente con el otro será escasa. Como señala Nicolás Rosa: “La estructura del viaje turístico se fundamenta en una falla inicial, propia de todo deseo, un desmedro propio del viaje imaginario entre lo exótico y la referencialidad implícita de lo ya habitado, de lo ya frecuentado, de lo ya explorado: una exploración metódica de un mapa construido por el deseo y el mercado capitalista de la transitoriedad” (Rosa, 2002).

El concepto de viaje que aquí propongo tiene que ver con una concepción en los mismos términos que Bowles señalaba, un tiempo que sabe de lentitudes y detenciones, de incompletitudes y desplazamientos que nunca terminan, porque siempre hay un viaje que todavía está por hacerse. Entonces, transformarse en viajeros implicará atravesar necesariamente algunas instancias ya que, en algún sentido, se trata de todo un ritual de pasaje. En primer lugar: a) trazar un itinerario, en este caso no significará solamente el traslado hacia otra ciudad, sino también a otros espacios como el barrio, el centro, el río, una calle, una plaza, etc.; b) armarnos de un equipaje, este estará compuesto, fundamentalmente, por nuestra biografía (toda mirada se construye desde la propia historia así como los procesos de selección de aquello con lo cual nos identificamos) y las herramientas que nos permitan apropiarnos de aquello que se nos ofrece en ese transcurrir del viaje. En segundo lugar: aprender las reglas de la lectura y la escritura del texto urbano, apropiarnos de sus señales y sus signos, reconocer sus bordes y sus nudos más complejos. Traigo aquí un texto de Martini citado por el periodista Miguel Russo: “Discurso



Bibliografía

Alderoqui, Silvia (2005), "Metáforas por la ciudad", en CIUDADES 67, julio-septiembre de 2005, RNIU, Puebla, México.

Borges, Jorge Luis (1993), "Vanilo-cuencia", en: *Fervor de Buenos Aires*, Buenos Aires, Emecé Editores.

Bowles, Paul (2006), *El cielo protector*, Barcelona, Seix Barral.

Carli, Sandra (2004), "Imágenes de transmisión": Lino Spilimbergo y Carlos Alonso", en: Frigerio, G y Diker (comps) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Buenos Aires, ediciones Novedades Educativas.

Corral, José Luis (2003), "Los viajes del Cid". En: AA, *Viajeros*, Barcelona, Quinteto.

Huyssen, Andreas (2002), *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*, México, Fondo de Cultura Económica.

Rosa, Nicolás (2002), "Nuevas expediciones, itinerarios, migraciones, excursiones, turismo". Conferencia correspondiente al 1º Encuentro "Las Metáforas del Viaje y sus imágenes. La literatura de Viajeros como Problema". Rosario, agosto de 2002.

de discursos, la ciudad se codifica como un lenguaje. Su interpretación depende del grado de curiosidad, de conocimiento o de relación que el sujeto mantenga con los lazos urbanos que lo unen o lo separan de ella. Pero, por lo mismo, la decodificación, en el grado que sea, de las metáforas de la ciudad, o de la lengua que la nombra, es una decodificación que trabaja casi siempre con códigos visuales".⁷ En tercer lugar: construir un relato del viaje donde podamos desplegar una comprensión creativa del mundo. Este es, en algún sentido, el momento más pedagógico del viaje; se estructura en el después y tiene que ver, fundamentalmente, con la posibilidad de re-construirlo, instancia metacognitiva por excelencia. Parafraseando al filósofo Gastón Bachelard, es aquí donde se interpela a la "imaginación poética" poniendo a la palabra en "estado de emergencia": ¿qué digo de este viaje? ¿cómo lo digo? ¿bajo qué ropajes? Por ejemplo, caminar por las "orillas" de Buenos Aires le permitió a Borges decir, "la ciudad está en mí como un poema que no he logrado detener en palabras" (Borges, 1993:159); y a Antonio Berni, desplazarse por las ciudades le permitió encontrarse con los objetos y personajes que formarían parte de su obra.

Ahora bien, como hemos señalado en el inicio de nuestro recorrido, resolver la tensión entre lo sedentario y lo nómada de los dos sistemas a los que hemos designado con los nombres de cultura y educación, implicó una apuesta que puso en movimiento nuevas formas de enseñar y aprender colocando a este par en otros territorios. Asimismo, como en los relatos de la *Iliada* y en la *Odisea*, el viaje que nos propusimos intentó dejar marcas en los sujetos que formaron parte de esta Escuela Móvil. El viaje de ida, con sus rutas y postas, implicó atravesar experiencias inéditas y espacios desconocidos. Ahora bien, en cuanto al regreso, no sólo significó una despedida (en este caso del coordinador/acompañante), sino también un desafío por parte de nuestros viajeros de hacer uso de las herramientas que habían adquirido para desanclar, todas las veces que se lo propusieran, de los lugares habituales y hacer, así, su propio viaje. •

7. En: "Escribe tu aldea", Dossier de la revista *Página/30*

A black and white photograph of a young girl with her hair in pigtails, wearing a dark winter jacket and pants, roller skating on a paved surface. She is moving from left to right. In the background, there is a curved street lamp and a metal railing. The scene is brightly lit, possibly during the day.

mo.

vi

mien

to

Ediciones anteriores



Por escrito N°9

La infancia en juego

Se aboca a mirar y reflexionar del derecho al juego de niños, niñas y adolescentes. Plantear algunas de las tensiones que se nos presenta a la hora de abordar la temática: Por un lado las implicancias del reconocimiento discursivo de la enseñanza del juego y las prácticas que posibilitan el "estar jugando". Y por otro una perspectiva que afirma que si hay derecho debe haber políticas públicas para hacerlas efectivas.



Por escrito N°8

El inicio de la infancia

Reflexiona sobre los desafíos que presenta el hecho de "hacer lugar" a las nuevas generaciones a través de prácticas de cuidado, protección y estimulación. A su vez pone de relieve la importancia de pensar los primeros años de vida del niño/a (de 0 a 3 años) en relación a los actores intervinientes en esta etapa, en particular la madre, figura central de cuidado.



Por escrito N° 7

La educación como obra de arte

Invita a reflexionar y comprender acerca de por qué es importante trabajar para que todos los niños y niñas tengan acceso a las expresiones socioculturales, bajo la premisa de que cuanto más amplia sea la participación de los chicos en experiencias de este tipo, mayores serán sus Oportunidades Educativas.



En Cursiva N° 6

Educación primera

Los niños más pequeños y sus filiaciones con lo educativo. Presenta artículos e investigaciones que abordan la educación inicial involucrando múltiples temáticas y actores (crianza, socialización, educación formal, política pública, expectativas colectivas). A partir de ello, se sugieren pistas que permitan comprender (para luego poder intervenir) en los procesos educativos por los cuales transitan hoy los niños y niñas.



En Cursiva N° 5

Espacios que educan

Presenta diferentes posiciones y modos de abordaje de una temática con diversas posibilidades de análisis: el espacio público y la infancia; para redefinir su valor actual como herramienta educativa, resignificar sus usos y promover que los mismos sean reapropiados por niños y niñas.



En Cursiva N° 4

¿Qué tan chicos son los chicos?

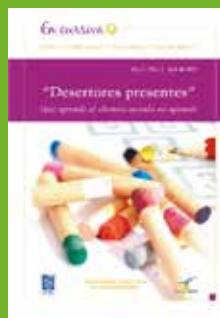
Ensayos sobre la participación infantil. Ingresamos a la temática de la participación infantil, abordándola desde diferentes posiciones y enfoques, analizándola en su especificidad y su impacto en las prácticas sociales con niños y niñas.



En Cursiva N° 3

La defensa y protección de los derechos de los niños

desde las experiencias de las organizaciones de la sociedad civil Investigación sobre el campo de la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, focalizada en la mirada de las organizaciones de la sociedad civil.



En Cursiva N° 2

Desertores presentes

Qué aprende el alumno cuando no aprende. Compila los hallazgos de investigaciones multidisciplinarias que miran desde distintas lógicas y perspectivas el acto educativo, incorporando al análisis y reflexión la categoría de "desertor presente".



En Cursiva N° 1

Hoy... la infancia hoy

Compila las posiciones de cuatro especialistas bajo dos ejes fundamentales: qué es la infancia hoy en la Argentina, y cuáles son las prioridades para generar políticas de infancia.

¿Cómo acceder a todas las ediciones de Por escrito?

Puede descargar la versión digital en la biblioteca electrónica de nuestro sitio web: www.fundacionarcor.org. También puede solicitar la versión impresa enviando un mail a funarcor@arcor.com, incluyendo sus datos, los de la organización a la que pertenece y los motivos del pedido. Para recibir novedades de Fundación Arcor, se puede suscribir a nuestro newsletter enviando un correo a

comunicacionfunarcor@arcor.com

