



# LOS CUERPOS EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA. ¿COMO SE OBSERVAN Y COMPRENDEN?

## OS CORPOS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA. COMO SE OBSERVAM E SE COMPREENDEM?

### BODIES DURING THE PROCESSES OF INITIAL TEACHER FORMATION IN PHYSICAL EDUCATION. HOW ARE THEY OBSERVED AND UNDERSTOOD?

Mariel Ruiz<sup>1</sup>

Paula Pisano Casala<sup>2</sup>



<https://doi.org/10.46401/ajh.2020.v12.9781>

**RESUMO:** Nosso interesse reside na observação dos corpos dos alunos nos processos de formação inicial de professores em Educação Física, no âmbito de uma investigação que tem como eixo as práticas discursivas e a produção do saberes corporais. Essa intenção responde a necessidade de romper os efeitos discursivos e de poder nos corpos que apesar das críticas evidentes sobre o imobilismo, a ausência de um enfoque e a coerência entre teoria e práticas (CEBREIRO, 1995) ainda se perpetuam.

**Palavras-chave:** corpo; formação docentes; Educação Física.

**ABSTRACT:** Our interest lies in the observation of the bodies of students in the processes of initial teacher training in physical education in the framework of an investigation that has as its axis the discursive practices and production of body knowledge. Intention that responds to the need of unravelling the discursive and power effects on the bodies that, despite the criticisms of immobility, the lack of focus and coherence between theory and practice (CEBREIRO, 1995) are still perpetuated.

**Keywords:** body; teacher training; Physical Education.

1 Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona (2011) y Magister por la misma Universidad (2004). También Licenciada en Nivel Inicial (2002) por la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires. Argentina y Maestra Especializada en Educación Inicial (1994) por el Instituto de Formación Docente N°46, de la Dirección General de Cultura y Educación. Profesora/ investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján en la carrera, Profesorado Universitario en Educación Física. E-mail: ruizmariel1@gmail.com.

2 Profesora de la Universidad Nacional de Luján. E-mail: paupisano88@gmail.com.

**RESUMEN:** Nuestro interés radica en la observación de los cuerpos de los estudiantes en los procesos de formación docente inicial en Educación Física en el marco de una investigación que tiene como eje las prácticas discursivas y la producción de los saberes corporales. Intención que responde a la necesidad de desentrañar los efectos discursivos y de poder en los cuerpos, que muy a pesar de las críticas evidenciadas sobre el inmovilismo, el desenfoque y la coherencia entre teoría y prácticas (CEBREIRO, 1995) aún se perpetúan.

**Palabras Clave:** cuerpo; formación docente; Educación Física.

## Motivos y razones para el estudio de los cuerpos en la formación docente

Los cuerpos en la formación docente universitaria son un tema presente en la agenda de investigación actual. Algunos estudios ponen el foco en el análisis de los discursos sobre sexualidad y las relaciones afectivas en las trayectorias de formación (BLANCO, 2009); otros en el conjunto de prácticas, espacios y discursos que se presentan en la experiencia estudiantil y que operan organizando las modalidades que adquieren las sexualidades en la universidad (BLANCO, 2014); podemos encontrar estudios que analizan las creencias de los sujetos en formación y su implicancia en las prácticas docentes (MORENO, 2010), mientras que otros profundizan en la formación docente en Educación Física abordando la expresión de la educación corporal (CRISORIO, 2015). Otros estudios sobre los cuerpos, problematizan las cuestiones relativas a los géneros y las sexualidades, abordando jurídicamente las normativas que afectan en las universidades el reconocimiento de la igualdad de mujeres y varones (FRANCH, 2008), tomando como punto de partida la comprensión que tienen las profesoras que trabajan en estudios de género, las cuestiones relativas a la vida cotidiana en la universidad, sus expectativas laborales, los estereotipos en torno a su área de saber y dinámicas de género, etc. (CORTES, 2005). La lista de estudios recientes sobre los cuerpos se amplía largamente si consideramos otros ámbitos y otros espacios, así como también las diversas perspectivas que los estudian, como por ejemplo en "Estudios sociales sobre el cuerpo: prácticas, saberes, y discursos en perspectiva", los compiladores D'bers y Galak (2011) reúnen una serie de artículos que presen-

tan miradas complejas y profundas sobre los cuerpos y sus relaciones con la Educación Física, o en “Cuerpos, Emociones y Sociedad en Latinoamérica: una mirada desde nuestras propias prácticas” Escribano (2016) recoge los aportes de otras culturas en relación a los cuerpos y las emociones.

En esta oportunidad, nos vinculamos a la investigación “Prácticas discursivas y producción de saberes corporales en las experiencias de formación inicial docente universitaria en Educación Física” llevada a cabo en las carreras (profesorado Universitario y Licenciatura) de Educación Física de la Delegación Gral. Manuel Belgrano de la Universidad Nacional Luján (UNLu). Dicho estudio entiende de la formación inicial docente en Educación Física como una tarea compleja, por las capacidades y conocimientos que se espera tengan a futuro los profesionales, y por la propia práctica que deberán desarrollar que responde a una diversidad de modos de estructurar el conocimiento, las destrezas, competencias y capacidades que se necesitan para enseñar, entramadas con las actitudes necesarias para ello. Es en ese recorrido donde se va conformando el sentido de ser educador, que esperamos, sea crítico y reflexivo, acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la reconstrucción del conocimiento que se genera desde la práctica y en determinados contextos (ROMERO; CERESO, 2004).

Pero, además, estas capacidades se deben estructurar con base a conocimientos de la práctica real, es decir, lo que sucede en los contextos concretos de intervención, apuntando a determinados dominios que se van a constituir a través de la adquisición de las competencias docentes, que enfatizan aquello que se necesita saber y se puede hacer para adaptarse a un contexto y seguir aprendiendo en su desarrollo profesional. Resulta, en síntesis, una práctica profesional compleja, delicada y cambiante que se da en un contexto educativo, que necesita de unos conocimientos teóricos y prácticos, de unas capacidades, destrezas y actitudes que conllevan a poder realizar una buena práctica (ZABALZA; BERAZA, 2012).

Desde esta óptica, la preparación de los futuros docentes se basa en dotarlos de un sólido bagaje cultural, psicopedagógico y personal. Es decir, basarse en una formación general, propia de las asignaturas pedagógicas, psicológicas y sociológicas; una formación específica de los conocimientos del contenido a enseñar y de las teorías de la Educación Física, que acerque a los futuros docentes a la cultura de la práctica profesional, a la intervención didáctica, al diseño y el desarrollo curricular, como también al análisis y a la reflexión sobre la propia actuación.

Entendemos a su vez, que la formación docente debe aspirar a una práctica que vincule las propias manifestaciones culturales del movimiento humano, con el conocimiento de la realidad histórica y sociocultural del contexto (CASABLANCAS, 2017), lo que supone conocer mucho más que el currículo educativo de la Educación Física. Supone ahondar en el desarrollo de las capacidades para percibir, analizar, interpretar y cuestionar la realidad sociocultural.

En relación a este posicionamiento es que consideramos a los cuerpos en el proceso de formación docente universitario, sometiendo a debates y cuestionamientos las prácticas, entendiendo sus efectos discursivos y de poder. La revisión sobre, desde, con y en el cuerpo (Planella, 2006), su materialización y encarnación en la institución, nos obliga a revisar los aspectos opresivos instaurados en los discursos de la educación moderna que se enfocan en la formación docente (FOUCAULT, 1978) y que operan para producir posiciones de sujeto-cuerpo, reconociendo las formas y estrate-

gias de resistencia a dicha normalización, cuestiones que merecen hacer una citación descontextualizada o un uso impropio de esas tecnologías de normalización (PRECIADO, 2007).

Acudir al estudio de los cuerpos entendiéndolos como territorio, como lugares y espacios, es abordarlos en términos de una política relacional, más que geográfica, alejándonos de la reducción de los cuerpos a una cuestión topográfica, es decir alejarnos de la idea de que se encuentran por delante o por detrás de otros cuerpos, en términos de privilegios, sino en continua coexistencia en un tiempo dado. Esta cuestión nos permite repensar a los cuerpos como posibilidad de la multiplicidad, es decir, como interrelación de las diferencias, expresadas en términos del encuentro de diversas trayectorias de vida.

Creemos que el cuerpo es esa "esfera de posibilidad de la existencia de la multiplicidad" que nos propone Massey (2005) en referencia al espacio. Siguiendo su perspectiva, los cuerpos encarnan esa idea de espacio, resultado de múltiples y complejas relaciones, que hace posible el encuentro de diferencias individuales y personales, permitiendo la existencia de la pluralidad. Pero, además, es en los cuerpos en donde se inscribe el poder, y es a partir de éste en donde se determinan, las normas y los límites (MC DOWELL, 1999).

Desde nuestra experiencia personal y profesional como formadores de futuros docentes en la universidad, creemos que es relevante un estudio que someta a cuestionamiento los modelos formativos sobre los cuales se planifican las acciones de enseñanza, a partir del análisis de sus prácticas, de sus producciones pedagógicas, de los saberes que ellas producen y los aprendizajes que se inscriben en los estudiantes, esto supone encaminarse hacia una innovación, en términos de renovación de la formación superior que se orienta a la educación del cuerpo como un derecho que se legitima en la participación.

Es por ello que abordamos un estudio complejo que toma a las experiencias de formación docente inicial en Educación Física, como empresa del pensamiento más que como un procedimiento u esquema de actuación que genera por sí mismo sus propios resultados (CONTRERAS; LARA, 2010). Desde esta perspectiva, hemos implementado en esta primera etapa de la investigación como técnica de recolección de evidencias 'la observación participante' permitiéndonos registrar "lo informal, lo intersticial, lo no documentado" (GUBER, 1991). Hemos sumado los registros fílmicos, entendiendo que son "fruto de un proceso, un contexto de producción, de la intención y la posibilidad" (BAER, 2009) que permiten enriquecer la observación y el análisis de las prácticas.

Dichas observaciones, un total de quince, llevadas a cabo por un equipo heterogéneo de investigadores y docentes, fueron realizadas en diferentes momentos y espacios de formación, tomando fundamentalmente a las didácticas específicas, en relación con el plan de formación vigente<sup>3</sup> en las que se sitúan asignaturas tales como Gimnasia, Atletismo, Natación, Gimnasia Formativa, Rugby y Hándbol. Si bien se han realizado observaciones en otros espacios tales como el comedor, la sala de informática, las entradas y salidas a las clases, y los vestuarios, en este caso el análisis se centrará en las observaciones de las clases prácticas.

La implementación de la observación ha buscado focalizar en la comprensión de los procesos específicos en los que se producen saberes corporales en la experiencia de formación inicial docente

3 Plan de Estudios: 43.03 (Resolución H.C.S. N° 663/15) - Plan Anterior (43.02)

universitaria, a partir de la transmisión y la apropiación del conocimiento, los sentidos, las prácticas, las identidades y las demarcaciones identitarias de los distintos actores (centralmente, estudiantes) como así también aquellas cuestiones emergentes que hacen a la reflexividad de la situación de investigación (WOLF, 1979). Observar la producción de saberes corporales en la experiencia de formación inicial docente universitaria, supone comprender que son resultado de fenómenos complejos que se moldean mutuamente en cada situación, en un tiempo y espacio determinados, entendiendo que la construcción socio-histórica es mucho más que el mero producto de procesos psíquicos (LINCOLN; GUBA, 1985, CARR; KEMMIS, 1988, BODGAN; BIKLEN, 1982).

En la implementación de dicha estrategia, nos hemos preguntado **¿Qué significa observar los saberes corporales en la formación docente inicial en Educación Física?** Pregunta que nos llevó a considerar **¿qué y cómo observar en la experiencia de formación docente los cuerpos y lo que ellos producen?**

En torno a dichos interrogantes, hemos compuesto un análisis aún no acabado de lo que supone observar 'cuerpos' en la experiencia de formación inicial docente universitaria en Educación Física, mostrándonos la mirada del observador como un dispositivo y/o tecnología que colabora en la autorregulación de los cuerpos regidos por los discursos de las disciplinas deportivas y de la actividad física, a la vez que se tiende a naturalizar las diferencias, como el resultado del trabajo sobre los cuerpos de diversos elementos de la cultura, lo que trae aparejado por tanto lo que saben hacer y lo que no, alejándose o dejando de lado, los efectos de esos elementos y/o aspectos en los sujetos/cuerpos y en los impactos que estos tienen en su formación como futuros docentes.

## La observación de los cuerpos en la experiencia de formación

Es imposible ignorar la vital importancia que tiene el trabajo de campo como una experiencia, o mejor dicho como una suerte de experimentación que ayuda a "ahondar la comprensión de diversas perspectivas (y) para crear oportunidades de diálogo e interacción", (MONTERO-SIEBURTH, 2006 p. 1). Nos hemos enfrentado a esta instancia, previo al ingreso al campo, al pensar *¿cómo observamos cuerpos?* pregunta, que nos empujó a considerar *¿qué significa observar los saberes corporales en la formación docente inicial universitaria en Educación Física?* es decir, en la experiencia de formación docente. Responder a ambos interrogantes, supuso afrontar un complejo proceso reflexivo, originado en movimientos emocionales diversos, productos de un sustrato de experiencias personales acumuladas y del encuentro con sentidos y significados diversos, los que fueron componiendo una mirada renovada de y sobre los cuerpos, en este caso de los cuerpos de los estudiantes de la carrera de formación que intentamos problematizar en profundidad.

De los movimientos emocionales, imposibles de ignorar, surgió la reflexión y la autorreflexión de los observadores, que motorizaron la interacción, confrontación y construcción de posicionamientos, que fueron ampliando nuestros sentidos y significados, así como reconstruyendo los conceptos de la realidad a ser abordada. Trabajo que supuso enfrentar las diferentes construcciones conceptuales o representaciones que cada observador llevaba consigo para poder definir y plantear los aspectos a ser considerados en las observaciones.

La propuesta fue componer una mirada amplia y variada de los 'cuerpos' estudiantes de la institución en proceso de formación, de transformación, lo que nos condujo a discutir acerca de la tarea de observar cuerpos, la que requiere de cierto entrenamiento sobre dónde y cómo poner la mirada. Fácilmente observamos propósitos, objetivos, contenidos, metodologías, momentos de la clase y relacionamos lo que vemos con experiencias personales, centrando la mirada en el rol docente. Pero debíamos captar las manifestaciones de los saberes corporales que surgían de las consignas/ intervenciones docentes, pero también las que surgían por fuera de ellas. Mirar qué hacían y cómo, en las clases y en otros lugares institucionales, cuáles eran las posiciones de escucha frente a las consignas de los profesores y en la periferia de la clase. Del mismo modo cómo se presentaba el cuerpo y qué se intentaba mostrar y/o ocultar del mismo.

Así apareció el cuerpo 'vestido': la vestimenta representa una 'práctica corporal en un contexto condicionada por la presentación dentro de una situación social' (ENTWISTLE, 2002, p. 16-18), lo que nos indicó que debíamos prestar atención a los tipos de ropas, los colores, las marcas, etc. más frecuentemente usadas, así como otras que por uso o forma de llevarse fueran originales, en el sentido de apartarse de la uniformidad o la tendencia más dominante.

Poner el ojo en las marcas de la indumentaria deportiva, vestimenta más presente en la institución, tanto en las clases como fuera de ellas, podía darnos indicios de las tendencias dominantes y de sus efectos sobre la imagen del cuerpo. Dado que estas, vinculadas a estrategias de consumo, como las publicidades y otros mecanismos, son las que tienden a crear necesidades de ficción, que como sostiene Di Bella (2017), en algunos casos, sus reglas narcisistas y obsesivas (fashion victims) pueden llegar hasta la absurdidad. Del mismo modo que junto con la publicidad, se encargan de dirigir la fabricación de la identidad social y la transformación de uno mismo (ERNER, 2012 apud Di Bella, 2017, p. 178-203).

De este modo, no sólo se trataba de observar los cuerpos vestidos de los estudiantes en las clases o en la institución, sino también de comprenderlos mediatizados por la cultura simbólica, que hacen del cuerpo un "símbolo" o vehículo de información del sistema social, dando cuenta de la relación entre el cuerpo y el contexto<sup>4</sup>.

También nos pareció que la observación debía centrarse, o al menos hacer el intento de considerar la presencia de cuerpos como indicios de 'mercancías', 'cuerpo operatorio', cuerpos transformados como signo de proyectos personales (GIMLIN, 2006), contemplando cirugías estéticas, prótesis, y/o modificaciones producidas por implantes, dietas, y/o alteraciones de cualquier otro tipo. Entendiendo si las mismas son signos de ese alineamiento con lo ideal, lo bello, lo eróticamente cultivado como respuesta a las nuevas exigencias del sentirse bien, que pueden, de alguna manera, estar vinculados a representaciones construidas en torno a la felicidad, status, y/o realización personal. Ideales que trabajan sobre los cuerpos, y desde éstos hacia las zonas más íntimas de los sujetos en pos de una belleza que puede considerarse ausente, promoviendo esa ininterrumpida necesidad de modificación de los cuerpos.

Nos preocupamos por hacer evidente en los registros de observación las marcas que diferen-

---

4 Cf.: BOURDIEU, MAUSS, GOFFMANN, BERGER; DOUGLAS y EN ENTWISTLE, 2002, p. 18-50, in: BELLA, 2017.

cion los cuerpos, tatuajes, piercings, incrustaciones u otras aplicaciones que responden a la idea de los cuerpos como signos, más que a expresiones o marcas de erotismo, identidad, provocación, pertenencia, y/o exclusión de lo normativo (FOOS, 2012) que a cuestiones religiosas (propio de otros tiempos y culturas). Entendiendo que las intervenciones sobre el propio cuerpo son concebidas como una entidad producida discursivamente y pasivamente sometida a efectos del poder discursivo (CSORDAS, 1994). Pero que para los jóvenes, y como práctica urbana, representa un "producto de consumo, de uso y producción de segundo grado" (CERTEAU apud GANTER, 2006, p. 25), es decir, un consumo no pasivo, ni disciplinador, sino más bien de producción y de reinención, que acepta dos lecturas, como moda, es decir como forma de subvertir los códigos de la moda, lo que resalta su transitoriedad y su capacidad de reemplazo por otra moda, y como práctica de arte de (ex)poner al cuerpo y compartirlo (GANTER, 2006).

Sumamos a los registros los modos o formas de vinculación o relación, es decir, cómo se agrupan los estudiantes, con quienes, de qué modo lo hacen, incluyendo los tiempos, los escenarios, la ubicación y distribución en la institución. Esta mirada nos obligó a reflexionar sobre nuestra forma de observar a los cuerpos de los estudiantes, entendiendo que caíamos en una clasificación binaria de los géneros femenino-masculino. La reducción morfológica que asumimos, sin lugar a dudas, invisibilizaba otros componentes de constitución de los géneros, que se hacen consistentes en determinados contextos históricos, y que además están atravesados por "modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales" (BUTLER, 1999).

En algunos casos registramos diálogos: qué dicen, cómo lo dicen, cuántas veces, etc. y nos parecía oportuno detenernos a observar los modos de escucha, es decir, si la escucha requería la quietud, o era una escucha activa, es decir, mientras se realiza una tarea o actividad, tanto entre los estudiantes como con los profesores. Nos interesó también tomar nota de los gestos, modos de expresión y comunicación, palabras que se repitieran o aparecieran entre los estudiantes como más usuales, y en las situaciones en la que surgían.

Por último, y no por ello menos interesante, consideramos los accesorios, adornos y elementos que acompañan al cuerpo, entre ellos anillos, collares, pulseras, pañuelos, y cualquier otro que pueda ser entendido como elemento de subjetividad individual y social. El cabello, los cortes, colores, peinados, así como el maquillaje, sumando a ello el uso de los teléfonos celulares y elementos que acompañan a los estudiantes, como mates, botellas de bebidas, alimentos, productos y otros.

Teniendo en cuenta todas estas líneas de observación se formuló una planilla de registro para aunar criterios que servirían para un posterior análisis. La planilla también consideraba un apartado para apreciaciones de quienes observaban, que sirvieron de insumo para reflexiones posteriores y mejoras en las futuras observaciones. La definición de la muestra estableció como unidades de análisis, cada una de las clases seleccionadas de las didácticas específicas, con un criterio no probabilístico, si no del tipo de muestreo por conveniencia (PÉREZ, 1999), teniendo en cuenta aquellas clases que estaban más disponibles para la observación y que por sus características de cursada del tipo práctico tenían especial interés para la investigación.

Dichas planillas, fueron compartidas por drive, para que todos los integrantes de la investigación pudieran tener acceso a las mismas. Al igual que los registros fílmicos.

Las observaciones se realizaron en clases prácticas con grupos que superaban los cincuenta estudiantes realizadas en gimnasios, y en clases teóricas con grupos de más de cien estudiantes, en salones de clases, aunque estas fueron las menos. Cada una de las clases, estaba a cargo de un docente, con quién el observador establecía el contacto para acordar día y hora de la observación.

El acuerdo entre profesor a cargo del grupo que permitiría el ingreso del observador, y el profesor observador, se sostuvo en base a la confianza y familiarización entre ambos, además de las posibilidades en los días y horarios del observador. Respecto de los grupos, no se realizaron explicaciones a los estudiantes, salvo en uno de los casos en que el uso de una cámara despertó la curiosidad de los estudiantes.

Por último, el conjunto de evidencias recolectadas, se pusieron a discusión entre los participantes de la investigación, con el fin de conversar, intercambiar, reflexionar y pensar juntos, no sólo en relación a la investigación en curso, sino también considerando el impacto emocional, que la inmersión al campo nos implicaba, en tanto docentes de la institución.

La recolección de las evidencias dio lugar inicialmente a temáticas emergentes, como ser, las experiencias de formación, la vida cotidiana en la institución, los estudiantes y sus experiencias de formación, la diversidad de los trayectos corporales, de los cuerpos, géneros, sexos, el encuentro de lo alternativo y lo convencional, etc.

En un segundo momento dichas temáticas fueron vinculadas a algunos interrogantes iniciales de la investigación como, por ejemplo, *¿Cómo sucede la experiencia de formación en la institución? ¿Qué saberes corporales se producen? ¿Cómo se producen dichos saberes corporales? ¿Cómo se articulan los saberes académicos de las asignaturas comprendidas como didácticas específicas con los saberes de los estudiantes? ¿Qué pedagogías de los cuerpos se concreta en las clases? ¿Qué saberes corporales quedan en los márgenes de los discursos dominantes de las pedagogías de cuerpo? Entre otras.*

Las posibilidades de responder a ellas, mereció una reorganización de las evidencias, hacia el interrogante que consideramos prioritario, vinculado a *¿Qué significa observar los saberes corporales en la formación docente inicial en Educación Física?* lo que como anunciamos al inicio de este texto, nos condujo a considerar *¿qué y cómo observar en la experiencia de formación docente los cuerpos y lo que ellos producen?* Con el fin de responder a la problemática planteada de *¿Cómo y de qué manera los saberes corporales producidos por los estudiantes durante su experiencia de formación inicial docente colaboran a la construcción de una práctica discursiva y pedagógica disruptiva de lo corporal?* En definitiva, el análisis intentó ser coherente con los criterios de validez y relevancia (HAMMERSLEY, 1992), entendidos como la adecuación de lo observado con las conclusiones y la importancia en relación con la temática de la investigación. En un proceso en donde recurrimos a la confrontación y articulación de las evidencias realizando un análisis temático (SAUTU, 1999).

Responder a dicha pregunta ha supuesto, abordar este primer interrogante, partiendo de una intención que evade hacer una tipografía de estudiantes, sino más bien una descripción y análisis lo más amplio y completo posible de ciertos estilos, o modos de identificar(se) a través, o mediante sus cuerpos, como modo de reconocer las particularidades que adopta la experiencia de formación para, con y desde esos cuerpos que están allí atravesando una experiencia de formación.



En este detalle, quizás aún incompleto, fue la convicción de acudir al encuentro de los cuerpos de la formación docente inicial en Educación Física en la universidad de hoy, con el que poco vínculo comprensivo tenemos los docentes de la especialidad. Entendemos que los cuerpos son una construcción social y enteramente cultural (FOUCAULT, 1975) al mismo tiempo que reconocemos que lo producimos mediante estrategias de disciplinamiento y normalización, pero no tenemos claramente visibilizadas aquellas que ofrecemos en la formación y lejos estamos de responder qué prácticas corporales pudieran poner en tensión categorías tales como mujer, hombre, raza, etnia, sexo, género, etc. que revelan toda clase de injusticias y desigualdades a partir de negar las diversidades.

## Los cuerpos y su lugar en la formación

Nos proponemos des-ocultar al cuerpo en las experiencias de formación, es decir, nombrarlo como lugar, espacio y territorio, en otras palabras, hacer visible en dónde se hacen y deshacen formas particulares de conciencia, razón y lenguajes y, por ende, en dónde se construye 'saber'.

Desde esta dimensión, es posible apreciar que 'el cuerpo' como territorio, como espacio y lugar de construcción de saber, resulta ser un tema 'débil' en las clases, ya que el tema 'fuerte' constante y recurrente, son las técnicas, el movimiento, el ejercicio, los deportes y las actividades físicas.

Esto pueden verse en los siguientes fragmentos de registros:

La clase se desarrolló en un marco de orden y de participación activa y dinámica, donde lo corporal se puso de manifiesto dentro del ámbito previsto, en el contexto esperado, no observándose prácticamente muestras de motricidades en sectores fuera de la clase, ni expresiones novedosas. Solo la repetición de gestos estereotipados y concretos. (OBS, n. 2, 2019)

La técnica de pase que realizan es el pase lateral (con ambas manos) propia del deporte y la recepción también la hacen con ambas manos. (OBS, n. 4, 2019)

En las observaciones se puede recuperar, por un lado, una marcada preocupación por la reproducción de cierto 'saber hacer' con el cuerpo, desde esta mirada, el foco central está puesto en la ejecución de ciertos estereotipos marcados por las disciplinas asociadas a la Educación Física: los deportes y las actividades físicas, que además son reforzados en los modos y/o formas que son transmitidos en y por la enseñanza y se esperan sean logrados los aprendizajes. "Unos alumnos se muestran enfocados en la demostración corporal y verbal del docente, y al mismo tiempo realizan como ensayo la acción del gesto" (OBS, n. 11, 2019).

Se recupera esto en las observaciones, que recogen a los cuerpos como ejecutores y reproductores de gestos, movimientos, estereotipos, etc. que profundizan en los aspectos anatómicos y funcionales que conlleva una comprensión fisiológica, alejándose de una ubicación de los cuerpos en íntima relación con los contextos social, cultural y político. "Muestran por grupo el mortero. En el grupo de varones, uno quiere mostrar el mortero, pero no le sale el salticado previo. Lo intenta tres veces, pero le sale una tijera" (OBS, n. 8, 2019).

Este alejamiento trae aparejada una invisibilidad de las diferencias, producto de los cuerpos

atravesados por múltiples y contradictorios discursos que inciden sobre él, y aparecen leídas en el marco de las lógicas que rigen a los cuerpos de las disciplinas deportivas o la actividad física. Desde nuestra mirada, esta posición reproduce una cierta lógica de la estética, en relación o consonancia con ciertos parámetros éticos (PEDRAZA, 2004) que se pueden relacionar con ciertas lógicas que organizan los estilos de vida, que, así como operan moldeando al cuerpo, les permiten gozar de ciertas condiciones de existencia.

Por otro lado, los cuerpos como instrumento, como herramientas que sirven para reproducir movimiento, conllevan a un reconocimiento de éste como cualidad, más que como la potencia que genera la acción (BEJUMAE, 2009), acción que revela complejos procesos simbólicos, sociales, volitivos, afectivos e intelectuales (DE LA PIÑERA; TRIGO, 2000), lo que deja poco lugar para la enunciación y la presencia del cuerpo fenomenológico, el de la experiencia y del significado simbólico, cuestión que trae aparejado dejar de lado a los cuerpos como lugar de construcción de conocimientos.

En este mismo sentido los cuerpos aparecen como soportes de saberes disciplinares específicos, aquellos legitimados por ciertas disciplinas de la Educación Física que podrían vincularse con las deportivas y otras. Esta ubicación como soporte de saberes disciplinares, coloca a los cuerpos en el lugar de dóciles, lo que resulta un impedimento para cualquier tipo y deseo de transformación, en el sentido de alteración de los regímenes corporales que controlan y gobiernan a los cuerpos: "... encontramos alumnos con ropa específica del atletismo, los cuales intervienen activamente no sólo ante la explicación sino en la práctica; el resto adopta una postura más pasiva y expectante" (OBS, n. 11, 2019).

No se trata de anular los saberes disciplinares, sino de reinterpretar las formas en que los cuerpos de los estudiantes, diversos, complejos, heterogéneos, atravesados por el contexto social, y cultural actual, se vinculan a ellos, cómo, de qué modo y para qué, entendiendo que las disciplinas expresan ciertas lógicas y concepciones homogeneizadoras de los cuerpos, cuyo potencial radica en la invisibilidad de lo diverso, y el desplazamiento de lo diferente hacia los márgenes de la acción, o bien a la centralidad de lo inadmisibles.

Esto se ve reforzado por los discursos de la enseñanza, y por las dinámicas de las clases, los espacios, tiempos, materiales, los modos de comunicación y de relación entre estudiantes y con los saberes docentes, como dispositivos que producen formas de subjetividad. Esas prácticas tienden a inscribir en los cuerpos un sentido útil a una forma de ser docente. Estar en la clase es sinónimo del 'saber hacer', participar cumpliendo con las consignas como se espera motrizmente. Mientras que la presencia de otras formas motrices implica ocupar los márgenes. Frases tales como: no tener "fluidez", "no activar", aparecen en las observaciones realizadas, lo que conlleva a pensar que hacer algo diferente a lo propuesto, puede leerse como un no hacer, lo que equivale a un no saber.

## El lugar del género/sexo

Los cuerpos en la interacción están sujetos a relaciones de poder que determinan lo socialmente aceptado, el cuerpo hegemónico, es decir aquellos cuerpos predominantemente correctos. Cuerpos, que serán medida que validen otros cuerpos. La heteronorma, término acuñado por Warner en

1991, hace referencia al “conjunto de ideologías y normas socioculturales que construye una norma sexual delimitando cuáles son las formas de sexualidad idealizadas y cuáles son las denigradas” (CAMINOS, 2015, p. 18), rige los ideales sociales en donde el binarismo varón/mujer es lo socialmente válido y lo que irrumpe queda en los márgenes, tomando mayor visibilidad cada día, pero como lo diferente a la norma.

De este modo los cuerpos se conforman en la medida que interactúan dentro de la estructura heterosexual dominante (BUTLER, 2002), adoptando múltiples identificaciones en relación con la normativa, ya siendo parte de esta o irrumpiendo con infinidad de variables de ser.

Esta concepción binaria de géneros, masculino y femenino, está atravesada a su vez por las formas en que, desde los orígenes de nuestra cultura y educación, pensamos. Las dimensiones que conforman el aparato ideológico dominante en que nos encontramos (SOLANO-ALPÍZAR, 2015) ponen en el centro al varón, blanco y católico, en lo posible europeo, como medida de todas las cosas válidas y generan una asimetría de poder entre géneros, siendo la cultura patriarcal la dominante.

Los registros de observaciones son ricos en un reconocimiento a los géneros binarios: expresiones como las chicas, los chicos, los varones, las mujeres, en los registros, expresa cierta obturación en las miradas de observadores, que vinculan a los sujetos/cuerpos con sólo dos posibilidades de pensar la sexualidad y vivir el género, y expresando, sin intención, que lo diferente es lo femenino: “se observan presentes 31 alumnos de las cuales 11 son mujeres” (OBS, n. 3, 2019).

La clasificación en géneros binarios no sólo anula otras posibilidades, sino que, además, asigna roles y expectativas a hombres y mujeres que se recrean en mitos sobre los hombres y las mujeres en general y vinculados a los deportes, y a todo lo representado por la actividad física.

El eterno femenino representa ese mito mediante el cual se instrumentaliza el cuerpo de la mujer, por medio de los rituales de belleza, la comercialización del erotismo y la institucionalización de la virginidad (MILAN, 2017, p. 159), lo cual se puede observar en los registros de observaciones que recuperan escenas en donde las chicas se sueltan el cabello, se lo recogen, se peinan, se miran en algún espejo o piden asesoramiento a su imagen a algún compañero/a.

La chica juega con su pelo mientras escucha la charla y de a ratos mira la cámara que se encuentra a una distancia alejada filmando la charla. (Obs. N°3, 2019)  
La chica llegó con el pelo suelto y mientras se aproximaba al grupo de trabajo se hacía una trenza. (OBS, n. 4, 2019)

Estos actos, al mismo tiempo que expresan una definición de género, también marcan el ingreso al mundo de la competencia con otras mujeres, con sus cuerpos e imágenes que, con sus capacidades intelectuales, morales o laborales, es la ‘belleza’ de su cuerpo, lo que se juega en ella, sea cual sea el concepto de belleza. Esto compromete pensar en cómo se enmascara el cuerpo, cómo y qué emociones afloran, y cómo asoma el cuerpo de las resistencias.

## El cuerpo 'vestido'

En relación con las vestimentas, los cuerpos se cubren con diferentes y variadas prendas, en su mayoría aparece la indumentaria deportiva, cuyas marcas principales visibles son Nike y Adidas, otras como Umbro, Topper, Reebok, Vans, New Balance, Asics, también aparecen incrustadas en sus calzados, calzas, buzos, mochilas, pantalones. Los shorts cortos y remeras de equipos de fútbol, con predominio de colores azules y/o negros, verdes, en los varones, mientras que las calzas cortas, medias o largas, musculosas y/o tops de colores variados superpuestos con remeras en colores fucsia, rosas, blancos, o flúor, aparecen en las mujeres.

Indumentaria que se concibe desde ciertas percepciones como signos de libertad e individualidad, pero al mismo tiempo definen una cultura que establece ciertas marcas distintivas de un universo que imprime y hasta puede sobredimensionar a los cuerpos en el marco de una estética particular, que tienden a resaltar una vinculación de los cuerpos como activos y visibles.

La vestimenta que se observa es muy variada, pero en todos los casos es de carácter deportivo. Sólo tres alumnxs que no van a realizar actividad usan jean, ropa de calle. (OBS, n. 1, 2019)

Accesorios como las mochilas y bolsos se presentan algunos con inscripciones de marcas deportivas, otros sin marcas, algunos de telas con colores variados. Estos en sus más variadas formas resultan medios socializadores, en cuanto que establecen un estado de compromiso y aceptación con las convenciones culturales, en este caso los deportes, las actividades físicas, o aquellas otras expresiones que se recogen en la institución de formación, ya sea de forma intencional desde las asignaturas, o a partir de la socialización que representa la convivencia de los sujetos en esta institución, lugar donde se siguen manteniendo fuertes tradiciones de iniciación e ingreso podemos identificar prendas y accesorios vinculados a las mismas, banderas, escudos, insignias, remeras con las insignias de las tribus, etc.

En esta experiencia del vestir, se produce una conexión entre la esfera privada, y más íntima de los cuerpos con la pública, y social, conformando de este modo un papel importante como mediadores en el establecimiento de las identidades profesionales en proceso.

En general, la vestimenta que usan estudiantes, así como los bolsos, mochilas, y accesorios, sumado a las prendas y símbolos de los rituales y tradiciones de la institución, son códigos de vestimenta, que, como tecnologías específicas del cuerpo, producen a los sujetos, (ordenando y disciplinando) perpetuando cierto orden social (PEDRAZA, 2004) que tiende a reforzar cierta comprensión e idea de orden institucional.

Pero también, como tecnología, tiene por destino moldear a los estudiantes con sigo mismo y con los otros, así las prendas y accesorios que usan, transforman a los cuerpos en legibles, permitiendo reconocer patrones de docilidad y transgresión, así como de posiciones sociales (DE CERTO, 1984; GROZ, 1995). Muestra de ello son los pañuelos verdes, símbolo del reclamo por educación sexual, campañas anticonceptivas y legalización del aborto que lleva adelante el feminismo organi-

zados, anudados a las mochilas, a los bolsos, o sujetos a alguna prenda o parte del cuerpo, como la muñeca. Como tecnologías de los cuerpos, como régimen de apariencias (DUSSEL, 2007), permiten reconocer cierta 'trasgresión', posición social y el estilo personal de las chicas que lo llevan.

Pero también, la vestimenta representa un sistema que regula cómo se deben ver y/o mostrar los cuerpos, y cómo se deben desempeñar públicamente, lucir, estar, en otras palabras, resulta una normalización que debe entenderse en permanente lucha y cambio, y no de una vez y para siempre sino siempre en proceso de transformación.

## El cuerpo transformado

Como signos de proyectos personales, aparecen los cuerpos tatuados, brazos, cuello, tobillos, y antebrazos son lugares visibles que muestran dibujos diversos. En algunos casos, son líneas, que rodean la parte del cuerpo, dibujos, algunos son pequeños, y en otros ocupan casi todo el miembro (brazo o pierna) y la mayoría son en color negro. Su uso, no se oculta sino por el contrario se muestra y se lleva con cierta libertad.

Llega tarde otro varón grandote con short ajustado y un tatuaje en la espalda, dibujo grande. Otra de las chicas también tiene un tatio, una palabra en cursiva en el brazo y un expansor en la oreja. (OBS, n. 4, 2019)

A simple vista, no es frecuente ver estudiantes con piercings, o incrustaciones en el cuerpo. Predominan los cabellos largos, recogidos durante las clases, en las mujeres, y los cabellos cortos, y peinados en los jóvenes varones, no hemos observado cabellos con rastas, aunque si cortes con cabezas medio rapadas.

En una panorámica de los cuerpos en las clases y en la institución, las estaturas y tallas, así como las contexturas físicas, son diversos, pocos son los cuerpos en los que se puede apreciar un trabajo intenso sobre los músculos, productos de una práctica deportiva y/o física intensa que haya dejado una huella profunda. Tampoco se han observados cuerpos mal formados, y/o con obesidad, afectados por algún tipo de dieta que intenta modificar sus dimensiones y/o estructura.

## Cuerpos en relación y la relación de los cuerpos

En las clases de formación aparecen los siguientes registros:

El grupo está reunido alrededor de la profesora, quien explica. Todos escuchan atentamente, algunos están sentados, otros parados, otros miran su celular, una de las chicas se peina y recoge el cabello. Luego de escuchar atentamente, se reúnen en grupos y comienzan a conversar, algunos muestran ejercicios, y otros los realizan. (OBS, n. 4, 2019)

Salen del agua a escuchar la explicación. No se tocan entre sí. Están todos parados, solamente un varón y una mujer están parados sin taparse el cuerpo. El res-

to tiene los brazos cruzados por delante del cuerpo, piernas cruzadas. Escuchan quietos. Solamente un varón se mueve. (OBS, n. 9, 2019)

El contacto físico fue el establecido por las reglas del juego (tocata). (OBS, n. 4, 2019)

A la indicación del docente de realizar el gesto, se miran entre ellos, para ver quien inicia la acción. (OBS, n. 11, 2019)

Ahora comienza un grupo a mostrar los ejercicios. Uno responde a la consulta realizada por la profesora [...] Todos sentados, miran lo que hacen los compañeros, van mostrando distintos ejercicios de a uno qué pensaron para cada estación del circuito, mientras el resto mira lo que hacen. (OBS, n. 10, 2019)

Estos fragmentos exponen dinámicas frecuentes en las clases, en los espacios y tiempos institucionales asignados, y en el marco de los discurso pedagógicos y didácticos de la Educación Física.

En dichas dinámicas los cuerpos aparecen como productores de determinados saberes y conocimientos corporales, desde una lógica que valora y trabaja ponderando resultados más que relaciones, que son en definitiva las que permiten acercarse a estos productos. Esto conlleva considerar a las relaciones e interacciones como dadas, de antemano, más que como la presencia de una multiplicidad (de cuerpos) que posibilita que las mismas se pongan en relación, interactúen y creen la posibilidad de existencias (MASSEY, 2005).

Este planteo se recoge de la perspectiva que Massey (2005) propone para considerar el espacio desde una política progresista, intentando romper con ideas o posiciones que consideran a las diferencias y por consiguiente a las identidades como ya constituidas e inmutables, sean cuales sean, defendiendo los derechos y reclamando la igualdad para esas identidades y proponiendo de esta manera una concepción relacional del mundo, dado que pone el acento en la constructividad de las identidades y los objetos.

Los mismos registros permiten reflexionar sobre el tiempo. En la mayoría de las clases, este aparece como el organizador de momentos, y da lugar a secuencias de actividades que componen las clases. Esta organización si bien es estructural de la enseñanza, prima sobre las posibilidades de las interacciones que se producen, promotoras de la creatividad, a partir del encuentro de las diferencias.

Pensar el tiempo como ese encuentro, como interrelación de las diferencias, como potencialidades de las posibilidades de los sujetos, como existencia misma de la multiplicidad, es concebir al tiempo como aquello que crea e inaugura los espacios, más que como aquello que permite transitarlos como si se tratara de superficies en donde suceden las cosas.

Es el espacio un producto de relaciones y, por ende, una multiplicidad, lo que supone un espacio abierto, inacabado y transformador, que coloca a las diferencias como aspectos potenciales en términos de temporalidad, o como sostiene Massey, "para que haya tiempo debe haber interacciones, para que haya interacción debe haber multiplicidad y que para que haya multiplicidad debe haber espacio" (2005, p. 113).

Por otro lado, es posible advertir que tanto el diálogo, o sea la palabra, como el contacto entre los estudiantes, acude como soporte de la acción, anticipando la producción de lo demandado por los profesores o los compañeros, así es posible advertir en los registros de observaciones:

Se observan charlas entre estudiantes, la gran mayoría respecto de las actividades que se desarrollan. (OBS, n. 1, 2019)

Durante las charlas, no se observa contacto directo entre los estudiantes. No se tocan, salvo si la actividad requiere de contacto. (OBS, n. 4, 2019)

En los otros dos grupos los estudiantes además de expresarlo verbalmente muestran lo que van a realizar. (OBS, n. 5, 2019)

Disponen el material de trabajo en el suelo, se los ve gesticulando, haciendo ademanes y moviendo mucho sus brazos, juegan con el material mientras hablan. (OBS, n. 6, 2019)

La comunicación se extiende mas allá de la palabra, se apoya en la acción, que ofrece la gráfica de la explicación que se propone. La comunicación ofrece el protagonismo de los cuerpos para utilizar la información, social, situacional y no verbal (CESTERO, 2014) para el entendimiento.

## Cuerpos y celulares

Incluimos en este análisis la presencia y uso de los teléfonos celulares que recogemos en los registros de observación. Los celulares son parte de la cotidianidad de los estudiantes (y profesores). Se presentan como parte de los accesorios que los acompañan en las clases y fuera de ellas.

Se puede ver que los estudiantes en las clases, están pendientes de ese aparato que suena y vibra para mirar la hora, fijarse el pronóstico, buscar noticias, resolver situaciones de la vida cotidiana, concentrarse en juegos y otro tipo de actividades que los mismos ofrecen. Al mismo tiempo son el medio para conectarse con otras personas, apareciendo en ello esa deslocalización espacio-temporal (CADAUIECO, 2012) que traslada al usuario a través del acceso a las redes sociales a diferentes escenarios. En el presente, hemos registrado que la plataforma más reconocida y de uso cotidiano es el Instagram, y para temas institucionales la comunicación es por Facebook.

En la relación, cuerpo y celulares, aparece la tecnología, como un ensamble potente en las clases, y en otros espacios de la institución cuyo papel, puede leerse como ese medio de conexión/desconexión, como ese puente entre el afuera y el adentro, donde las tecnologías se abren a la posibilidad de potenciar la enseñanza, haciendo posible que las paredes del aula se vuelvan "transparentes" (CASABLANCAS, 2013).

En los registros aparece:

Algunos estudiantes utilizan el celular, diría que cerca del 30%. Se observa en diversos momentos de la clase que se acercan a sus mochilas o bolsos y lo utilizan, pero un momento y vuelven a incorporarse al desarrollo de la clase. (OBS, n. 1, 2019)

Solo dos estudiantes utilizaron el celular durante el desarrollo de la clase (el profesor había advertido de antemano al comienzo, la prohibición de usarlo de manera particular) del mismo modo, tampoco fue utilizado para fines técnico-pedagógicos. (OBS, n. 2, 2019)

La chica que estaba sentada en el banco compenetrada con su celular se acerca con el teléfono en la mano y mirando la pantalla y se para detrás de una compañera con intención de salir de la línea de visión de la profesora (intenta esconderse) y continúa usando su celular mientras la profesora explica lo que deben realizar. (OBS, n. 4, 2019)

Nadie salió de la actividad para hacer uso de su celular, solo para tomar agua. No así la estudiante que se quedó sentada estuvo las 2 hs. haciendo uso de su celular. (OBS, n. 7, 2019)

El análisis arroja la presencia indiscutible y activa de los celulares en las clases, hasta podría pensarse como una trasgresión acordada con los profesores. Esconderse para mirar el celular y ubicación cerca de las mochilas y bolsos, donde están guardados, puede asociar a un desinterés de los saberes y conocimientos, la enseñanza, por los modos y formas de transmisión, si consideramos que el uso de las tecnologías, implica trascender las maneras de pensar lo comunicacional, incluyendo las complejidades de los tiempos y de las narrativas, y que como herramientas de aprendizaje y como métodos de enseñanza se constituyen en redes por fuera de las aulas (CADAVIECO, 2012).

En los registros, el uso de estos, en las propuestas concretas de formación, con alguna intención pedagógica no se registran fácilmente, sobre todo cuando entendemos crucial, aunque sea inicial, provocar el pasaje de las TIC (Tecnologías de la información y comunicación) a las TAC (Tecnologías del aprendizaje y la comunicación) poniendo en el "centro de la cuestión, el debate pedagógico, los modos de entender el aprendizaje y de favorecer experiencias de aprendizaje significativo" (CASABLANCAS, 2014, p. 46), a través de las tecnologías.

La prohibición de su uso como regulación acordada en las clases, aparece en los registros de la observación n. 11, en la que el profesor había advertido al comienzo de la clase la prohibición de usarlo de manera particular, se presenta como una imposición que intenta regular lo que debe acontecer en la clase, por ende, regular lo que debe acontecer en los cuerpos. La presencia de los teléfonos, y con ellos de lo particular y lo propio, queda restringido a lo privado, a lo que no debe ser comunicado, intercambiado y/o compartido. Situaciones que garantizan la creación de estrategias de resistencias, y de evasión, como queda demostrado con la estudiante que estaba sentada en el banco compenetrada con su celular que se acerca con el teléfono en la mano y mirando la pantalla y se para detrás de una compañera con intención de salir de la línea de visión de la profesora para continuar usando su celular mientras la profesora explica lo que deben realizar.

En otros registros, los celulares funcionan como esa conexión con el afuera que anula toda presencia en la clase y conectado con los temas y/o propuestas que se proponen en las mismas.

Algunos permanecen sentados, usando el celular, durante mucho tiempo de la clase. (OBS, n. 3, 2019)

En su gran mayoría, su uso no responde a requerimientos de la actividad (lo evidencian gestos, sonrisas, conversaciones, escritura de mensajes, etc.). (OBS, n. 7, 2019)

La utilización permanente, parece acentuar un potencial exitoso para atraer a los estudiantes,



se puede ver ello en las expresiones, los gestos, sonrisas, y la comunicación en referencia a otros temas. El afuera suma el placer, el gozo en un cuerpo que posibilita y permite gracias a su complejidad la conexión con las tecnologías. En el uso de estas, lo lúdico como capacidad humana de disfrutar del ocio, del aquí y el ahora de forma constructiva y con autonomía (TRIGO, 1999) marca una posibilidad que en la clase no se puede contener u aprovechar.

Sospechamos que la ausencia de esta tecnología como recurso de aprendizaje, como artefacto y medio que vincula la cultura de la formación con la cultura de los sujetos que ingresan a formarse, nos devuelven una imagen que se resiste a los cambios, y que no esta cerca de arriesgarse a la conquista de una versión emancipadora que como sostiene Brenner deberá prever "...la asunción de los riesgos y la incomodidad de aquello que porta lo nuevo cuando entra sin tanto permiso, ´jaqueando´ ese ´aquí siempre se hizo así´" (GÓMEZ; RUIZ, 2013, p. 32-33)

## Conclusiones

Nos atrevemos a concluir este primer análisis, advirtiendo que es sólo una mirada parcial de lo que se muestra en las experiencias de formación de los estudiantes de Educación Física de una institución particular. Esta mirada parcial nos invita a reconocer, en primera instancia, la mirada sesgada de quienes observamos, por nuestras propias representaciones, oficios de profesores, y representantes de una generación y tiempo social y cultural que escapa al presente.

Y del mismo modo, nos permite advertir en el acto de observar una práctica compleja, pero necesaria como ejercicio para desnaturalizar y desestabilizar nuestras propias concepciones y representaciones acerca de los cuerpos y los discursos que operan en la formación, para en otras palabras transitar una incomodidad que nos altere de tal modo que nos permita descubrirnos nuevamente en la tarea de formar a futuros docentes.

En este análisis nos atrevemos a reconocer a:

1. Los cuerpos como reproductores de saberes: cuerpos obligados a reproducir determinados saberes que se consideran válidos en el marco de las disciplinas que conforman la Educación Física, a partir de los discursos reguladores de los cuerpos que crea la enseñanza. Según esta visión, Carreiro da Costa, González Valeiro y González Villalobos (2016) consideran que la formación docente en Educación Física queda reducida a un problema de entrenamiento, en donde la enseñanza es concebida como una actividad de transmisión técnica, y la enseñanza y el aprendizaje están relacionados de una manera lineal: la formación en el punto de partida y el comportamiento en el punto final, pero bajo la idea de eficaz.

2. Los cuerpos como instrumentos, para la reproducción de ideologías dominantes, de modas, mandatos sociales donde lo "bello" en términos de hegemonía social ocupa un lugar preponderante.

3. Los cuerpos homogéneos, en los que las diferencias quedan ocultas y dentro de lo "válido" se pierden las particularidades quedando en los márgenes expresiones de saberes corporales útiles para los sujetos de la acción (RUIZ, 2011)

Del mismo modo, los cuerpos aparecen considerados, pensados y valorados desde:

1. Lo anatómico, y fisiológico, apoyados fuertemente en una concepción binaria de los géne-

ros por parte de quienes observan, invisibilizando otras expresiones posibles de existencia.

2. El esfuerzo, rendimiento y productividad, que garantizan el cumplimiento de ciertos estándares impuestos por las disciplinas académicas que son garantes de la formación y por ende, de lo que es ser un buen profesor.

3. La apariencia que responde a los valores, culturas y signos de una cultura dominante y dominada por las tradiciones, rituales de la institución.

En conclusión, nos quedamos con ganas de seguir observando para poder reconocer cuerpos en donde las (re)significaciones y las apropiaciones sean parte de la tarea compleja de enseñar. Cuerpos que, como territorios políticos, como campos de conflictos, como expresión de estilos multiformes y de estéticas oblicuas (FERREIRÓS, 2016) aportan, crean y recrean los espacios de la formación docente.

Pensar nuevamente los cuerpos en la formación es nuestra tarea, asumiendo que la experiencia es intersubjetiva (con otros) y que se piensa a partir, con y desde el cuerpo, y que conocer siempre es corporal. Como sostiene Ferreirós (2016) los cuerpos son siempre expresión, práctica textual, es vivencia del presente que recoge el pasado y se proyecta al futuro -abierto-, por ende, de posibilidad. Los cuerpos son cartografía, constelaciones, territorio de encuentro y movimiento descolonizador, diferencias e igualdad, es todo ello y mucho más. Y ello hace al deseo de proponerle a la pedagogía y la enseñanza el desafío de dejar de pensar y hablar acerca del cuerpo para sentir con el cuerpo y pensar y hablar desde éste.

## Citas

BAER, Alejandro; SCHNETTLER, Bernt. Hacia una metodología cualitativa audiovisual. El vídeo como instrumento de investigación social. In: MERLINO, Aldo (Hrsg.). **Investigación Cualitativa en las Ciencias Sociales: Temas, problemas y aplicaciones**. Buenos Aires: Cengage Learning, 2009. Disponible en: [https://epub.ub.uni-muenchen.de/13087/1/Baer\\_13087.pdf](https://epub.ub.uni-muenchen.de/13087/1/Baer_13087.pdf) Acceso el: 24 feb. 2020.

BENJUMEA PÉREZ, Margarita María. **Elementos constitutivos de la motricidad como dimensión humana**. Disertación (Maestría en Motricidad y Desarrollo Humano) - Instituto de Educación Física, Universidad de Antioquía, Medellín, 2009.

BERRÍOS CORTÉS, Paulina. **Las profesoras universitarias de género: Percepciones a partir de su experiencia académica** [en línea]. Santiago: Universidad de Chile, 2005. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113467>. Acceso el: 24 feb. 2020.

BLANCO, Rafael. **Universidad íntima y sexualidades públicas: la gestión de la identidad en la experiencia estudiantil**. Buenos Aires: Miño y Dávila; Biblioteca Nacional de La Pampa, Argentina, 2014. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v13n13a07santos.pdf> Acceso el: 24 feb. 2020.

BLANCO, Rafael; PIERELLA, María Paula. Experiencias estudiantiles en la universidad contemporánea. Notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad. **Educación, lenguaje y sociedad**, v. 6, n. 6, p. 69-84, 2009.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods**. London: Allyn and Bacon, 1982.

BRENER, G. **El celular en la escuela: ¿agente distractivo o herramienta pedagógica**. Disponible en: <http://alainet.org/active/47667&lang=es>. Acceso el: 27 jun. 2013.

BUTLER, Judith. **El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CADAVIECO, Javier Fombona; SEVILLANO, María Ángeles Pascual; AMADOR, María Filomena Madeira Ferreira. Realidad aumentada, una evolución de las aplicaciones de los dispositivos móviles. **Pixel-Bit. Revista de medios y educación**, n. 41, p. 197-210, 2012. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61600/37613>. Acceso el: 11 mayo 2020.

CAMINOS, Mariam; QUENTREQUEO, Antonella Amichetti. **Heteronormatividad, autoestima y bullying homofóbico en Argentina**. *PSOCIAL*, v. 1, n. 2, 2015. Disponible en: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/1217/1115>. Acceso el: 25 feb. 2020.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CARREIRO DA COSTA, Francisco Carreiro; GONZALEZ VALEIRO, Miguel Angel; GONZALEZ VILLALOBOS, Martin Francisco. Innovación en la formación del profesorado de educación física. **RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, n. 29, p. 251-257, 2016.

CASABLANCAS, Silvina. El uso de tecnologías vuelve transparentes las paredes del aula. **Revista Aptus Propuestas Educativas**, Rosario, n. 23, 2013. Disponible en: <http://www.aptus.com.ar/el-uso-de-las-tecnologias-vuelve-transparentes-las-paredes-del-aula/> Acceso el: 03 mar. 2020.

CASABLANCAS, Silvina. **Enseñar con tecnologías. Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC, Caminos de tiza**. Buenos Aires: Estación Mandioca, 2014.

CASABLANCAS, Silvina. No es malo perder el rumbo: reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital. In: SEVILLA, Héctor; TARASOW, Fabio; LUNA, Marisol. **Educación en la era digital**. Docencia, tecnología y aprendizaje. Guadalajara: Ed. Pandora Educación en la era digital, 2017. p. 17-34.

CEBREIRO, López B. **La iniciación:** Análisis de las interacciones entre el profesor novel y las instituciones. Disertación (Grado) - Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 1995.

CEREZO, Cipriano Romero. Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, 2004. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56780105>. Acceso el: 24 feb. 2020.

CESTERO MANCERA, Ana María. La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. **ELUA. Estudios de Lingüística**, n. 20, p. 57-77, 2006. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/6074> 2006. Acceso el: 02 mar. 2020.

CONTRERAS DOMINGO, José Contreras; FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. **Investigar la experiencia educativa**. [S.l.]: Ediciones Morata, 2010.

CRISORIO, Ricardo Luis; ROCHA BIDEGAIN, Ángela Liliana; LESCANO, Agustín Amílcar. **Ideas para pensar la educación del cuerpo**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2015. (Series Libros de Cátedra). Disponible en: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/46746/Documento\\_completo\\_\\_.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/46746/Documento_completo__.pdf?sequence=1). Acceso el: 24 feb. 2020.

CSORDAS, Thomas J.; HARWOOD, Alan et al. (ed.). **Embodiment and experience:** The existential ground of culture and self. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

D'HERS, Victoria; GALAK, Eduardo. **Estudios sociales sobre el cuerpo:** prácticas, saberes, discursos en perspectiva. Buenos Aires: ESEditora, 2011.

CERTEAU, Michel de. **The practice of everyday life**. Berkeley: University of California Press, 1984.

CUESTA, Sofía de La Piñera; TRIGO, Eugenia. **Manifestaciones de la motricidad**. Barcelona: Inde, 2000.

BELLA, Daniela V. di. El cuerpo como territorio. **Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación**, n. 64, p. 1-10, 2017. Disponible en: <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/cdc/issue/view/131>. Acceso el: 24 feb. 2020.

DOREEN, Massey. La filosofía y la política de la espacialidad. In: ARFUCH, Leonor. **Pensar este tiempo:** espacios, afectos, pertenencias. Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 100-127.

DUSSEL, Inés. Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela. GÓMEZ, Z. P. (comp.). **Políticas y esté-**

**tics del cuerpo en América Latina.** Bogotá: Universidad de Los Andes, 2007. p. 131-160.

ENTWISTLE, Joanne. **El cuerpo y la moda:** una visión sociológica. Barcelona: Paidós, 2002.

FERREIRÓS, Facundo. **Hacia una pedagogía del cuerpo vivido:** la corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador. 2016. Disponible en: <http://descolonizarlapedagogia.blogspot.com.co/2016/04/hacia-unapedagogia-del-cuerpo-vivido.html>. Acceso el: 02 mar. 2020.

FOOS, C. **Lo que el tatuaje escribe en el cuerpo.** El tatuaje como signo. En Revista Letras, Madrid, n. 4, p. 28-31, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión.** Madrid: Siglo XXI, 1975.

FOUCAULT, Michel. **La historia de la sexualidad:** la voluntad de saber. Madrid: Siglo XXI, 1978. v. 1.

GANTER, Rodrigo De cuerpos, tatuajes y culturas juveniles. **Espacio Abierto**, v. 15, n. 1 y 2, p. 427-453, 2006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12215222>. Acceso el: 2 mar. 2020.

GARCIA FANLO, Luis. ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. **A Parte Rei**, n. 74, p. 1-8, 2011.

GIMLIN, Debra. El proyecto del cuerpo ausente: La cirugía estética como una respuesta a la Dis-apariencia. **Sociology**, v. 40, n. 4, p. 699-716, 2006.

GROSZ, Elizabeth A.; GROSZ, Elizabeth. **Volatile bodies:** Toward a corporeal feminism. Bloomington: Indiana University Press, 1994.

GUBER, Rosana. **El salvaje metropolitano:** a la vuelta de la antropología postmoderna: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Ed. Legasa, 1991.

GUPTA, Akhil; FERGUSON, James. 'Beyond': space, identity and the politics of difeference. **Cultural Anthropology**, v. 7, p. 6-23, 1992.

PEREZ, José Gutierrez. El proceso de investigación cualitativo desde el enfoque interpretativo y de la investigación acción. In: EISMAN, Leonor Buendía; BRAVO, María Pilar Colás (ed.). **Modelos de análisis de la investigación educativa.** Sevilla: Ediciones Alfar, 1999. p 11-59.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Etnografía:** métodos de investigación. Barcelona: Paidós,

1992.

JUDITH, Butler. **Cuerpos que importan**. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Buenos Aires: Paidós, 2002.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon. G. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills: Sage Publications, 1985.

MCDOWELL, Linda. **Gender, identity and place: Understanding feminist geographies**. Minnesota: University of Minnesota Press, 1999.

MILÁN, Melissa. El cuerpo como territorio. **Bitácora Urbano Territorial**, v. 27, n. 3, p. 155-160, 2017.

MONTERO-SIEBURTH, Martha, et al. **La auto etnografía como una estrategia para la transformación de la homogeneidad a favor de la diversidad individual en la escuela**. Disponible en: [http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo\\_discusion\\_1/74.pdf](http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_1/74.pdf). Acceso el: 02 mar. 2020.

MORENO, Alberto; ALVAREZ, Nidia. Creencias del profesorado universitario de educación física en relación a los conceptos de cuerpo y salud. **Estudios pedagógicos**, v. 36, n. 1, p. 159-175, 2010. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100009&script=sci\\_art-text&tlng=en](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100009&script=sci_art-text&tlng=en). Acceso el: 24 feb. 2020.

PEDRAZA GÓMEZ, Zandra. El régimen biopolítico en América Latina. Cuerpo y pensamiento social. **Revista Iberoamericana**, v. 4, n. 15, p. 7-2019, 2004. Disponible en: <http://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/index>. Acceso el: 11 mayo 2020.

RIBERA, Jordi Planella. **Corpografías: dar la palabra al cuerpo**. **Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología**, n. 6, p. 13-23, 2006. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2277278>. Acceso el: 11 mayo 2020.

PRECIADO, Beatriz. Mujeres en los márgenes. **El País**, v. 13, 2007.

RUIZ, Mariel Alejandra. **Experiencias de corporeidad en la escuela primaria**. Una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2011.

SAUTU, Ruth. Estilos y prácticas de la investigación biográfica. In: SAUTU, Ruth; BECHIS, Martha. **El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores**. Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1999. p. 21-57.

SCRIBANO, Adrián Oscar. **Cuerpos, Emociones y Sociedad en Latinoamérica: Una mirada desde nuestras propias prácticas. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad**, Córdoba, v. 8, n. 20, p. 12-26, 2016. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/91197>: Acceso el: 24 feb. 2020.

SOLANO-ALPÍZAR, José. Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. **Revista Electrónica Educare**, v. 19, n. 1, p. 117-129, 2015. Disponible en: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000100007&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000100007&script=sci_arttext) Acceso el: 25 feb. 2020.

TRIGO, Eugenia et al. *Creatividad y Motricidad*. Barcelona: Editorial Inde, 1999.

VENTURA FRANCH, Asunción. Normativa sobre estudios de género y universidad. **Feminismo/s**, n. 12, p. 155-183, 2008. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/11654>. Acceso el: 24 feb. 2020.

WOLF, Mauro. **Sociología de la vida cotidiana**. Madrid: Cátedra Teorema, 1979.

BERAZA, Miguel A. Zabalza. El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. REDU. **Revista de Docencia Universitaria**, v. 10, n. 1, p. 17-42, 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>. Acceso el: 24 feb. 2020.

Recebido em: 04 de março de 2020.

Aprovado em: 20 de maio de 2020.