

# EL PAPEL DE LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA CORPOREIDAD INFANTIL. UN ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA NARRATIVA

DRA. MARIEL ALEJANDRA RUIZ

Doctora por la Universidad de Barcelona e Profesora  
da Universidad Nacional de Luján  
(Buenos Aires - Argentina)  
e-mail: rumar98@yahoo.com

## RESUMEN

*La investigación aspiró a conocer la contribución de la educación física escolar en la construcción de la corporeidad infantil en el contexto europeo. La metodología construccionista (GUBA; LINCOLN, 1994) y el estudio etnográfico (DENZIN, 1997) sirvieron para narrar historias que reflejaron los rasgos principales de los modos de producción de corporeidades del centro educativo investigado. Los resultados indican que la educación física escolar promueve la exclusión de corporeidades que, por su capacidad de acción, se identifican con posiciones y modelos distintos de los impuestos por la escuela y que la práctica pedagógica corporal no reconoce los proyectos alternativos que los sujetos construyen en los márgenes de los discursos y las prácticas escolares dominantes.*

*PALABRAS CLAVE: Escuela; educación física; corporeidad; procesos de agencia.*

## INTRODUCCIÓN

Durante mis años de práctica docente, llevada a cabo en diversos contextos escolares, me interpeló en múltiples oportunidades acerca de la potencialidad de la educación física para la niñez. Luego de haber atravesado diversos territorios educativos y de formación<sup>1</sup>, esa interpelación se focalizó en el interés por comprender la construcción de la subjetividad infantil, tema que ha cobrado relevancia para la investigación científica en diversos campos disciplinares contemporáneos. Cuestionar la construcción de la subjetividad infantil en el contexto de la educación física escolar implicó ubicar lo corporal como principal protagonista del estudio, apartándome de los contenidos de aprendizaje y centrando la problemática en la comprensión de los sujetos-cuerpos a quienes pretendemos enseñar, teniendo en cuenta el modo en que pretendemos hacerlo. Para llevar a cabo ese proceso, necesité avanzar hacia la adopción de un posicionamiento político, realizar un profundo análisis sobre la función social de la escuela (HERNÁNDEZ, 2005), y despejar algunas posiciones teóricas acordes al problema a investigar.

Dichas intenciones se vieron impulsadas además por un contexto europeo complejo que imponía la necesidad de implementar una reforma educativa denominada LOCE<sup>2</sup>. A juzgar por los medios de comunicación y las divulgaciones de revistas educativas, en esa época la atención estaba puesta sobre los problemas de la escuela secundaria<sup>3</sup>. Sin embargo, la situación de la escuela primaria tampoco era ideal, como lo demostraban las demandas educativas ligadas fuertemente a la realidad social y a la dificultad de la escuela para responder efectivamente. Frente a este contexto de demandas incumplidas era posible afirmar que la escuela primaria

- 
1. Cursos de Doctorado en la UB y proyectos de investigación afines al tema (2002- 2005).
  2. Ley Orgánica de Calidad de la Educación promulgada el 23 de diciembre de 2002 por el segundo gobierno de José María Aznar (PP), siendo ministra de educación Pilar del Castillo. La LOCE pretendía reformar y mejorar la educación en España, pero no llegó a aplicarse. Tras la llegada a la presidencia del gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero (PSOE) se paralizó el calendario de aplicación de la nueva ley por medio de un Real Decreto aprobado por el Consejo de Ministros del 28 de mayo de 2004. Finalmente, la Ley fue derogada el 24 de mayo de 2006 por la Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo, que dio continuidad al sistema anterior, evidenciado por la LOGSE, promulgado también por el PSOE.
  3. La investigación se llevó a cabo en la ciudad de Barcelona (España), en el marco de una investigación más amplia sobre *“El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad”*, coordinada por Fernando Hernández y llevada adelante por investigadores del grupo consolidado FINT (Formación e Innovación en Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación), perteneciente al Departamento de Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona durante el período 2004-2006. La investigación supuso un estudio de cuatro centros educativos de educación primaria en la ciudad de Barcelona, y su intención fue indagar y comprender el papel que cumple la escuela primaria en la construcción de la subjetividad infantil.

tenía pocas formas (o casi ninguna) de atender y responder a las diversidades y necesidades acuciantes en sus más variados aspectos.

## ALGUNAS NOCIONES EXPLORADAS EN EL ESTUDIO

La variada terminología existente para dar cuenta de la educación física escolar pone al descubierto la necesidad de revisar los enfoques sobre los que se apoya la educación de lo corporal en el ámbito escolar. En el estudio sometí a revisión los discursos y las prácticas dentro de la escuela, teniendo en cuenta el tipo de sujeto al cual van dirigidas las programaciones, la currícula y las evaluaciones, cuestiones que parecían de gran interés desde las políticas educativas centradas en qué enseñar y cómo hacerlo, pero que olvidaron preguntarse quién aprende.

Para indagar acerca de cómo la escuela gestiona o produce corporeidades fue necesario esclarecer algunas nociones que en la actualidad resultan inquietantes en ámbitos tan diversos de las ciencias sociales como la sociología, el psicoanálisis, la psicología social y construccionista, así como para los estudios culturales. De estas nociones, algunas de las más importantes son *identidad e identificación, sujeto, subjetividad, corporeidad, corporización, discurso pedagógico, prácticas escolares, experiencias y saberes*.

En un ejercicio de síntesis, sitúo los términos desde posiciones post-estructuralistas, lo que supone comprenderlos desde concepciones más difusas, dinámicas, móviles e intercambiables. De este modo, la *identidad* resulta un 'proyecto reflexivo del yo' (GIDDENS, 1995), es decir, una producción del yo a partir de la reflexividad y de los estilos de vida derivados de la estructura social, que pone en juego la auto-observación continua y el control sobre la propia trayectoria como rasgos clave de estos tiempos en relación con la identidad (HERNÁNDEZ, 2005). Así, las identidades se presentan en formas fragmentadas y fracturadas, construidas de múltiples formas en relación con discursos y prácticas distintos e incluso contradictorios, que operan a través de la relación con el otro y el afuera como forma de definirse. Se trataría de una relación dialéctica entre el proceso de *interpelación* (cómo el discurso nos hace sujetos) y el proceso de *identificación* (cómo nos asociamos a un discurso), para tratar de explicar las relaciones de los sujetos con los discursos en términos de articulación o contingencia (es decir, relaciones no necesariamente de correspondencia). Para autores como Gee (2001), la identidad resulta del hecho de "*ser reconocido como un determinado 'tipo de persona' en un contexto dado*"<sup>4</sup>. Por

---

4. Su planteo reconoce que las identidades se desarrollan por medio de actuaciones en la sociedad y que para ello existe un sistema de interpretación que asegura su reconocimiento. Entender identidades

su parte, Castells desde la sociología, plantea la identidad – en estos tiempos de cambio social profundo y acelerado – como una “fuente de sentido y experiencia” para el individuo (CASTELLS, 1998). Para este autor, el sujeto opera a través de atributos culturales y por ende adquiere su identidad partir de las *identificaciones* que logra dentro de su cultura.

Desde el construccionismo social, *sujeto* es “la palabra genérica que se usa en filosofía para designar lo que en términos cotidianos se denomina la ‘persona’, lo ‘individual’, o el ‘ser humano’, y lo que en psicología se refiere como ‘el individuo’ (HENRÍQUES *et al.*, 1984 apud HERNÁNDEZ, 2005, p.58).

La *subjetividad* nos ubica frente a las “teorías de sujeto” que tuvieron su origen en las teorías críticas y sus concepciones psicológicas sobre la individualidad. Como concepto, la subjetividad “se refiere a la individualidad y a la conciencia de ser –la condición de ser sujeto– pero asumiendo en su uso que este es dinámico y múltiple, siempre posicionado respecto a discursos y a prácticas específicas y producido por estas mismas prácticas y discursos, que son los que constituyen la condición de sujeto” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 58). Para Braidotti (2000, p. 115) la noción de “política de la subjetividad” refiere “tanto a la constitución de identidades como a la adquisición de subjetividad, entendidas como formas de autorización o autoridad para ejercer ciertas prácticas”. Se trata de prácticas tanto materiales como discursivas que permiten al sujeto no sólo situarse sino también regularse.

El término *corporeidad* refiere a las concepciones fenomenológicas que marcaron el fin del pensamiento cartesiano y la ruptura con la axiología platónica y cristiana, humanizando la noción de cuerpo para que dejara de ser ‘cuerpo-naturaleza’, ‘cuerpo objetivado’, ‘cuerpo-para-el-otro’, ‘cuerpo desde afuera’, y concebirlo como un ‘cuerpo humano’ cargado de significaciones e intencionalidades, que constituye una realidad subjetiva. Merleau Ponty (1975) utiliza la expresión “*cuerpo experimentado*” para referirse a la naturaleza perceptiva del cuerpo, que permite experimentar una apertura al mundo (a cualquier mundo). Foucault, en su obra *Vigilar y Castigar* (FOUCAULT, 1975, p.139-232), muestra que el origen del cuerpo es social y enteramente cultural, y fundamenta esta afirmación a partir del

---

es comprenderlas dentro de esos sistemas de interpretación. Gee sostiene que los *discursos* son formas estructuradas de comprender o reconocer “*ciertos tipos de persona*”. Así, estipula que para comprender quiénes o qué instituciones elaboran los discursos para reconocer un determinado tipo de persona hay que estudiar la cuestión a nivel macro, mientras que comprender cómo se elabora o se desarrolla en la interacción cotidiana entre los sujetos una forma dada (o contestada o negociada) que sea reconocida (o no) es una cuestión micro. Ambas cuestiones, macro y micro, están en íntima relación porque establecen un lazo de acción-estructura, y propician un estudio de las posiciones que los discursos crean para los sujetos y cómo estos las ocupan (GEE, 2001).

estudio del surgimiento y la extensión de las formas de disciplinamiento que, en tanto *tecnologías políticas y procedimientos disciplinarios*, no anulan la individualidad sino que la producen a través de una estrategia de normalización caracterizada por el encierro (DÍAZ, 2006, p.6).

Por su parte, los estudios feministas, alineados a los movimientos de la 'diferencia sexual' e inspirados en la desestabilización y reconstrucción del sujeto corpóreo en la esfera política y social, abren el debate sobre cuestiones que hacen a la construcción de la subjetividad y la conformación de corporeidad desde aspectos tales como el sexo, el género, las tecnologías y la cibernética, que tienen influencia en la adopción o rechazo de ciertas identidades corpóreas e influyen en las nuevas maneras de pensar(se) lo corporal. Dichos movimientos políticos de la diferencia se centran principalmente en la idea de *corporización*, es decir, en la concepción del cuerpo como entidad transitoria y en la construcción del sujeto encarnado a través de una serie de normas dominantes, sin reducirlo a ellas.

La noción de *corporización* expresa además un momento de indeterminación que presenta un giro importante en cuestiones relativas a la comprensión de las identidades a partir del género, la sexualidad, la raza, la clase social y la materialidad de los cuerpos.

Estas posiciones aportan a la *discursividad pedagógica* una nueva comprensión de los sujetos infantiles, cuyos cuerpos históricamente han sido silenciados, moldeados, normativizados, disciplinados, sujetados y socializados. Diversos autores<sup>5</sup> muestran "*cómo la negación de los discursos corporales responde al privilegio de la dimensión intelectual, en detrimento de una pedagogía que tiene en cuenta la corporeidad*" (RIBERA, 2003, p. 74). Desde esta nueva discursividad, el cuerpo supone un objeto de resistencia, reacción y revelación, donde la corporeidad asume una dimensión pedagógica más amplia que evade cualquier pensamiento binario de inclusión/exclusión de los cuerpos. En este sentido, las pedagogías del 'cuerpo en la frontera' y las pedagogías 'queer', entre otras, claman por una discursividad pedagógica donde el cuerpo sea un espacio y un territorio de resistencia subjetiva, que se presenta en una doble perspectiva: espacio de imposición de poder y espacio de resistencia. Este pensamiento llevaría a considerar la transformación del aula en un espacio propicio para el cambio social, a partir de asumir el compromiso docente de revisar la estructura autoritaria que por lo general suele definir las estrategias. Por sobre todo, la transformación debe apuntar a crear espacios de cuestionamientos cotidianos de la heterosexualidad normativa a través de un modelo de aprendizaje transgresor (BRITZMAN, 2002).

---

5. Britzman (2002), Fullan (1989, 1998) y Vilanou (2002), entre otros.

La corporeidad vista como proyecto pedagógico en la escuela no puede permanecer ajena a los cambios sociales, a los nuevos modelos y avances tecnológicos que inciden en las conformaciones de identidades corpóreas contemporáneas. La convivencia de cuerpos 'cyborg', 'posthumanos' y 'postorgánicos', entre otros, es un ejemplo de una nueva era que introduce nuevas maneras de ser. Desde estas concepciones, las *experiencias infantiles* en el contexto escolar actual, enmarcadas por discursos y prácticas – educativas, docentes, sociales y culturales – tienen formas materiales pensadas por instituciones y adultos, quienes muchas veces ignoran los *saberes*, sentidos y significados que los niños y las niñas construyen durante sus narrativas corporales.

La *infancia*, entendida como una construcción social, política e histórica, en constante transformación, supone siempre la producción de un conocimiento conectado a prácticas sociales y asuntos de poder<sup>6</sup>, *atravesado por las experiencias corpóreas* de los sujetos. El sujeto está en una relación dialéctica con el mundo que lo recibe, crea y recrea<sup>7</sup>. *La experiencia, como proceso reflexivo, subjetivo y de transformación*<sup>8</sup>, *hace del cuerpo el lugar de primer contacto con el mundo y crea un saber que no se desliga de lo vivido ni de la actividad del pensamiento, ni se reduce a repetirlo o a atribuirle significados preestablecidos.*

- 
6. Foucault contribuyó a un nuevo e importante enfoque del problema de la representación, si bien lo que le preocupaba era la producción de conocimiento (antes que de sentido) a través de lo que llamó 'discurso' (en vez de simple lenguaje). Entendía al discurso como un sistema de representación y como un conjunto de aserciones que permiten a un lenguaje hablar sobre un tópico particular en un momento histórico particular. Dado que todas las prácticas sociales implican sentido, y el sentido conforma e influencia lo que hacemos, todas las prácticas tienen un aspecto discursivo (HALL, 1992, p. 291). Hall además intenta superar la distinción tradicional entre lo que uno dice (lenguaje) y lo que uno hace (práctica). El discurso, dice Foucault (1972), construye el tópico, define y produce los objetos de nuestro conocimiento, y gobierna el modo como se puede hablar y razonar acerca de un tópico. También influencia cómo las ideas son puestas en práctica y usadas para regular la conducta de los otros. De este modo, hay un discurso que legitima y 'rige' ciertos modos de hablar sobre un tópico, porque define un modo aceptable e inteligible de hablar, escribir o comportarnos, y de la misma manera, por definición, 'excluye', limita y restringe otros modos de hablar, de conducirnos o de construir conocimiento sobre el tópico.
  7. Como sostienen Jenks (1996), Carli (1999), Narodowski (1999), Steinberg e Kincheloe (2000), entre otros.
  8. Hablamos de proceso *reflexivo*, porque toda experiencia somete a quien la vive a un salir de sí, enfrentarse a algo ajeno y novedoso, para luego regresar al lugar del yo; *subjetivo*, porque ese proceso deja marcas que afectan al sujeto de la experiencia de alguna manera (de lo contrario, no se trata de una experiencia sino de una repetición); y *transformador*, porque para ser sujeto de la experiencia se necesita ser un sujeto abierto, vulnerable, sensible, que elabore su propio saber, singular y concreto, en relación con las experiencias de otros: ese sujeto abierto y sensible es además capaz de formarse y transformarse.

## LA PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Debido al aumento de la población migratoria y a la creciente complejidad de los medios masivos y las novedades multimediáticas, los docentes de la escuela estudiada se veían obligados a elaborar, junto con todo el cotidiano escolar, transformaciones de tipo pedagógico y didáctico. Entre ellas se encontraban adaptaciones curriculares, y medios didácticos específicos a los que llamé 'elementos': estrategias y dispositivos pedagógicos compuestos por representaciones de la enseñanza y el aprendizaje en las cuales se inscriben concepciones determinadas acerca de los niños y las niñas.

Por su parte, la educación física escolar, como disciplina educativa mediada por una noción de infancia contingente a la pedagogía en general, ha sido otro impedimento en la transformación de los criterios epistemológicos (que hacen a la construcción del saber propio del área) y didácticos (que sostienen las tradiciones vigentes). La escasa especificidad de la educación física escolar trae aparejada la dificultad de concebir el cuerpo del sujeto como un aspecto clave en el proceso de construcción subjetiva.

El cuerpo representa "*nuestro ser en el mundo*" (emotivo, perceptivo y móvil), así como nuestra experiencia social y cultural (IHDE, 2004). A partir del cuerpo estamos presentes en la escuela, experimentamos y vivenciamos el mundo, y significamos lo vivido. Resumiendo, es a través del cuerpo y en la relación con él que experimentamos el entorno en el que se irán construyendo los significados en forma interactiva (IHDE, 2004).

La vivencia del cuerpo en la escuela difiere de las vivencias y experiencias del cuerpo fuera de ella. Por lo general, a través de sus espacios, su organización y sus objetivos educativos prioritarios, la escuela ubica, distribuye y ordena los cuerpos de una forma particular que resulta diferente de la que los sujetos viven en la cotidianeidad de sus contextos particulares. En la escuela, la vivencia del cuerpo está caracterizada por los momentos en que se autoriza su uso: en las clases de matemáticas, ciencias sociales e inglés 'no toca' usar el cuerpo; en cambio en las clases de expresión corporal, música, educación física y otros espacios sí 'toca'. El uso y desuso del cuerpo dan significado a las formas de comprender a los sujetos infantiles dentro de la escuela y a las formas de constitución subjetiva que los sujetos infantiles despliegan para comprenderse a sí mismos.

Uno de esos momentos donde toca usar el cuerpo, experimentarlo y vivirlo con fines educativos es la educación física escolar. Allí, los cuerpos se hacen visibles como portadores de sujetos, y conllevan "*una perspectiva cultural de sí mismos y de sus particularismos*" (IHDE, 2004, p. 85). En los cuerpos se construyen signifi-

cados personales mediante el entrecruzamiento de los discursos educativos de la disciplina y los discursos sociales, contextuales y culturales. En la clase de educación física se entremezclan además las formas discursivas de los elementos didácticos que los docentes ponen en juego, y es allí donde planteé la pregunta que dirige mi investigación: *¿Cuál es el papel de la educación física escolar en la construcción de la corporeidad infantil en el contexto actual?* Dicha pregunta fue explorada, descrita e interpretada a partir de un posicionamiento epistemológico de naturaleza narrativa (desde posiciones hermenéutico-fenomenológicas) que asumieron la responsabilidad de construir un conocimiento producido desde la dialogicidad entre múltiples perspectivas y posicionamientos de sentido y de verdad. Asumir la perspectiva socio-construccionista requirió transitar por un campo teórico propicio para comprender la construcción social del significado y del conocimiento sobre lo corporal, en el contexto de la escuela primaria, regido por las convenciones del lenguaje y sus propios procesos sociales, desde mundos intersubjetivos compartidos (SANDÍN ESTEBAN, 2003). La utilización de la etnografía como método, a través de cuatro estudios de caso, permitió profundizar en el objeto de estudio a partir de la observación participante, entrevistas en profundidad, charlas informales, un cuaderno de campo y otras fuentes de naturaleza cualitativa. La combinación de estrategias dio por resultado escenas significativas que permitieron el análisis de la problemática planteada (DENZIN; LINCOLN, 1994) para dar respuesta a las preguntas iniciales planteadas para el estudio.

## LOS RESULTADOS

Los resultados pueden resumirse del siguiente modo: el análisis de los cuatro casos muestra tensiones en las que confluyen, se entrelazan y anudan problemas en relación con los imaginarios de escuela, infancia, cuerpo, género, etnia –la mayoría de los niños son centroamericanos– y autoridad. Las tensiones son síntomas de dificultades en la organización de la enseñanza, y se pueden ver en las resistencias de los niños, así como en los enfrentamientos entre los grupos de los niños y las niñas del centro educativo. He organizado las tensiones como pares donde se anudan cuestiones que hacen a la comprensión de la corporeidad en la escuela, tomada como escenario de estudio. Los pares son ‘pasado-presente’ y ‘diversidad-diferencia’.

En el par pasado-presente se anudan y problematizan imaginarios del pasado de la escuela, de la infancia, del cuerpo y de lo que habita el presente. Se expresa como un choque entre el ayer y el hoy, que se advierte como un síntoma de cómo la escuela se piensa a sí misma y por ende cómo piensa al sujeto del aprendizaje.

La tensión del par diversidad-diferencia, íntimamente relacionada con la primera, supone dos concepciones difusas que se entrelazan en una realidad



compleja, provocando una percepción contradictoria de los elementos que hacen a los procesos de producción de las identidades corporales, en relación con las metas escolares que insisten en alcanzar la homogeneidad. Así, ambos pares ponen de relieve la negación de los cambios y la presencia de otras subjetividades y corporeidades que devienen del contexto multimediático y multicultural actual.

A partir de dichas tensiones, los casos responden a:

1- Visiones de sujeto atadas a los ideales de la modernidad, según los cuales sólo se puede pensar en un estado de continuidad y de progreso desde un conjunto de experiencias y/o vivencias homogéneas. La escuela tiende a reconstruir subjetividades e identidades corpóreas con la esperanza de universalizar al sujeto infantil como alumno, visto como depositario de saberes escolares válidos para el hombre del mañana. Las nociones de subjetividad e identidad que permiten pensar al sujeto contemporáneo en el cotidiano de la escuela estudiada son más acordes a subjetividades e identidades estables y fijas que a subjetividades como proyectos personales o estilos de vida en permanente cambio y transformación<sup>9</sup>.

2- Una preocupación de los docentes por alcanzar las metas educativas, considerando al mismo tiempo las necesidades de los alumnos recién llegados. La preocupación por cumplir con los objetivos pedagógicos descubre las articulaciones entre lo prescrito y lo posible, y muestra cómo la necesidad de responder a la voz autorizada de un discurso hegemónico no logra desprenderse del 'deber' para transformarse en un 'dejar ser'. La escuela opera bajo el presupuesto de encarar la tarea de educar como una máquina disciplinaria de 'hacer'.

3- La reducción de la enseñanza a la imposición, más que a la deliberación entre los sujetos que la componen. Ello supone la negación de la presencia de los sujetos-cuerpos con capacidad creativa de acción transformadora y emancipadora, quienes no obstante desarrollan prácticas en los márgenes, en las fisuras, en los contornos, y escapan al panóptico (o, mejor dicho, logran aprovecharse de él).

4- La preocupación principal de la escuela estudiada, puesta en que los alumnos dominen el idioma catalán. Este objetivo intelectual predomina sobre las cuestiones corporales, con lo que, una vez más, resulta que la epistemología del cuerpo aún sigue siendo un lugar sin resolver; se lo sigue ubicando en un espacio subsidiario del intelecto y no en el lugar de una construcción teórica para el diseño de otras estrategias pedagógicas que permitan cuestionar los significados, la historia, la raza o el género, entre otros elementos de los sujetos-cuerpos que crean nuevos actores en escenarios más amplios y multialógicos.

---

9. Hablamos de 'subjetividades' desde la perspectiva de autores como Giddens (1997), Gee (2001), Hernández (2005), Hall (2000) y Castells (1998), entre otros.

5- La creación de un conjunto de estrategias docentes basadas en diferentes instrumentos personales que ponen en el centro al sujeto pedagógico de la modernidad. Estas estrategias se traducen en un conjunto de intenciones y deseos que pasan del cuidado al control y expresan las principales formas de construcción de las corporeidades infantiles en el centro.

6- La elaboración de un conjunto de dispositivos pedagógicos que contribuyen a la producción de corporeidades legitimadas social y culturalmente desde los discursos y las prácticas dominantes de la educación física más tradicional<sup>10</sup>. Dichos discursos operan negando las singularidades de los sujetos y ofreciendo libertades ficticias que aseguren el gobierno de los mismos. Los dispositivos resultantes conciben a la educación física como una disciplina encargada de la instrucción (GIROUX, 1998) más que como un espacio activo de producciones culturales legitimadoras de experiencias cotidianas (MCLAREN, 1998). Así, conciben al cuerpo y a las motricidades como lugares de inscripción de los discursos dominantes, pero niegan las complejidades, las luchas y las contradicciones. En suma, niegan las narrativas personales, que adquieren su verdadera significación más allá del discurso hegemónico.

7- La intensificación de los dispositivos discursivos pedagógicos reguladores de la educación física, que conllevan estrategias diversificadas de interiorización de los sujetos infantiles. Los dispositivos discursivos pedagógicos aseguran el control de los elementos que operan al interior de los procesos de construcción de corporeidades infantiles, lo que deviene en prácticas de no-corporización a través de la implementación de un conjunto de reglas de aprendizaje comunes y homogéneas, que dan lugar a la aparición de formas de resistencia entre niños y niñas al interior del centro.

8- La producción de prácticas alternativas de corporeidades en el desencuentro de las representaciones de infancia y cuerpo de los discursos educativos de la educación física escolar y de los propios sujetos infantiles actuales<sup>11</sup>. En ese

---

10. Es posible pensar que los discursos pedagógicos de la educación física escolar se subordinan a dos tendencias: "Por un lado el discurso médico, que define una determinada base biológica en términos de dotación física (contextura corporal, fuerza, altura, peso) y en términos de distinción de sexos (hombre y mujer) lo que condiciona el ejercicio físico. Y por otro el discurso deportivo profesional que se constituye como el parámetro desde el cual se mide el aprendizaje de la educación física escolar. En este sentido la pedagogía de la educación física deportiva pretende preparar a los alumnos para un tipo y grado de competencia deportiva establecido por el discurso deportivo de alto rendimiento y, para ello, se parte del sustrato biológico que define el discurso médico" (BEER, 2008, p. 165).

11. Por un lado, configuré el análisis de las tramas internas de las prácticas pedagógicas, en las que discurren discursos normativos y docentes que amparan representaciones infantiles y corporales específicas; y, por otro, los discursos producidos por los niños y las niñas de la escuela en los distintos momentos de las sesiones. En especial, en los modos generalmente ignorados en que los actores infantiles elaboran saberes.

punto se moldean nuevas identidades corporales sociales que producen saberes útiles particulares donde se conjugan otras formas de conversación y de transmisión de poder y de resistencia. Me ha sido posible analizar cómo se construyen prácticas alternativas mediante cambios o sustituciones, promoviendo respuestas innovadoras<sup>12</sup> cargadas de sentido para los sujetos. Esto permite la producción de alternativas corporales que los proyectan a futuro, permitiéndoles trascender el aquí y ahora, poniendo en juego los saberes disponibles e históricamente construidos, y recuperando las marcas identitarias originales que ofrecen las posibilidades para el cambio, articulando las diferencias, el poder y las resistencias.

9- Por último, la investigación revela que los vínculos entre la investigación educativa narrativa y la formación docente constituyen una estrategia positiva para tratar con las concepciones y las prácticas de los docentes, así como para potenciar transformaciones en los centros.

#### PARA PENSAR A FUTURO...

Quizás sea posible pensar nuevos sentidos y significados escolares que den lugar a otras dinámicas para la organización de las tareas educativas, resignificando saberes, discursos y prácticas corporales y motrices en cuanto experiencias de vida que den forma a la escena escolar y que no ignoren las experiencias docentes, en tanto narrativas que buscan una identidad en contextos de cambios y transformaciones.

Estos cambios y transformaciones llevan a cuestionar ciertos discursos dominantes e históricamente construidos, anclados a estructuras de poder que, en el presente, no hacen más que aumentar la brecha generacional en vez de disminuirla. La escuela sigue siendo el espacio para la socialización, para el encuentro y la negociación de corporeidades tranquilizadoras, pero también el espacio para la resignificación y la construcción de conocimientos significativos, el lugar para aprender a vivir en contextos adversos de existencia. Ese aprendizaje será posible si las corporeidades pueden entrar y 'ser', es decir, si pueden ejercer el derecho de 'ser sujeto'.

---

12. La innovación se enraíza en la autodeterminación del sujeto para introducir novedades a lo presente, a partir de las opciones con que cuenta, las cuales remiten a posiciones que discute interiormente a partir de lo externo. Según Puiggrós (2003, apud GÓMEZ SOLLANO, 2010, p. 6), "una alternativa responde a una inquietud de búsqueda a una inconformidad frente a una situación dada, de un anhelo por crear mejores condiciones de vida; una alternativa es más que una creación para el corto plazo o mediano, más bien responde a la idea de proyecto de largo alcance".

## The role of school and physical education in building up children's corporeities: a study from a narrative point of view.

*ABSTRACT: This study aims to discover contributions made by physical education in schools towards the construction of children's corporeity in the contemporary European context. Constructivist methodologies (GUBA, LINCOLN, 1994) and ethnographic studies (DENZIN, 1997) were used in order to narrate stories showing the main modes of corporeity production in a particular educational center where our research was conducted. Our results suggest that physical education in school excludes corporeities that use their capacity for action to adopt models and positions that are often different from those advocated by education theory. The study argues that current pedagogical corporal practices fail to acknowledge alternative projects that subjects manage to build in the margins of mainstream school discourses and customs.*

*KEY WORDS: School; physical education; corporeity; agency processes.*

## O papel da escola e a educação física na construção da corporeidade infantil. Um estudo na perspectiva narrativa

*RESUMO: A investigação tem como objetivo conhecer a contribuição da educação física escolar na construção da corporeidade infantil no contexto europeu. A metodologia construcionista (GUBA; LINCOLN, 1994) e o estudo etnográfico (DENZIN, 1997) serviram para narrar histórias que refletiram as principais características dos modos de produção de corporeidades do centro educativo investigado. Os resultados indicam que a educação física escolar promove a exclusão de corporeidades que, por sua capacidade de ação, se identificam com posições e modelos distintos impostos pela escola e que a prática pedagógica corporal não reconhece os projetos alternativos que os sujeitos constroem a margem dos discursos e práticas escolares dominantes.*

*PALAVRAS-CHAVE: Escola; educação física; corporeidade; processo de agenciamento.*

## BIBLIOGRAFÍA

BEER, D. Visiones y discursos en la educación física en la escuela. In: MORGADE, G.; ALONSO, G. *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2008. p. 149-175.

BRAIDOTTI, R. *Sujetos nómades*. Barcelona: Paidós, 2000.

BRITZMAN, D. La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. In: MÉRIDA, R. (Ed.) *Sexualidades transgresoras*. Una antología de estudios queer. Barcelona: Icaria, 2002. p. 197-228.

BURR, V. *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge, 1995.

CARLI, S. *De la familia a la escuela*. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires: Santillana, 1999.

CASTELLS, M. *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza, 1998.

DENZIN, N.; LINCON, Y. *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage, 1994.

DENZIN, N. *Interpretive Ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997

DÍAZ, G. Poder y resistencia en Michel Foucault. *Revista de Humanidades Tabula Rasa*. Bogotá, n. 4, p. 103-122, enero-junio 2006. Disponible en: <<http://www.revistatabularasa.org/numero>>. Acceso en: 12 marzo 2009.

FOUCAULT, M. *The Archaeology of Knowledge*. Londres: Routledge, 1972.

\_\_\_\_\_. *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1975.

FULLAN, M. *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro, 1989.

GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, Washington, DC., v. 2, p. 99-125, 2000-2001.

GERGEN, K. *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic Books, 1991.

GIDDENS, A. *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995.

\_\_\_\_\_. *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Buenos Aires: Amorrortu, 1997.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998.

GÓMEZ SOLLANO, M. Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Conceptos y articulaciones. In: ENCUENTRO INTERNACIONAL. GIROS TEÓRICOS, FRONTERAS Y PERSPECTIVAS DEL CONOCIMIENTO TRANSDISCIPLINARIO, III. 2010. Buenos Aires, marzo/2010. v. 1. p. 54-67.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. Competing Paradigms in Qualitative Research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p. 105-117.

HALL, S. Who needs identity. In: DU GAY, P; EVANS, J.; REDMAN, P. *Identity: a reader*. Londres: Sage, 2000. p. 1-17.

HERNÁNDEZ, F. Cómo se ven y cómo se sienten. El papel de la Escuela Primaria en la subjetividad infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, v. 350. p. 56-60, 2005.

IHDE, D. Los cuerpos en la tecnología. In: *NUEVAS tecnologías: nuevas ideas acerca de nuestro cuerpo*. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

JENKS, C. *Childhood*. Londres: Routledge, 1996.

MCLAREN, P. *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens, 1998.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península, 1975.

NARODOWSKI, M. *Desencantos y desafíos de la escuela*. Después de clase. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

PLANELLA RIBERA, J. *Cos i discursivitat pedagògica: Bases per a la ideació corporal*. 2003. 450 f. Dissertació (Doctorado). Departament de Teoria i Història de l'Educació Programa de doctorat: Educació i democràcia. Universitat de Barcelona. Barcelona, 2003.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. *Investigación cualitativa en educación*. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill, 2003.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata, 2000.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986.

VILANOU TORRANO, C. *Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno*. España. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2002.

Recebido: 20 out. 2009

Aprovado: 10 nov. 2010

Endereço para correspondência:

Maríel Alejandra Ruiz

Universidad Nacional de Luján

Ruta 5 y Avenida Constitución – (6700),

Luján, Buenos Aires – Argentina.