

**En tiempos líquidos el Cuerpo-Movimiento y la Enseñanza:
Composición desde un relato epistemológico teórico**

Mgter Miriam Piani

Universidad Nacional del Comahue

mpiani4@yahoo.com.ar

RESUMEN

Partimos del supuesto que la enseñanza es una práctica y que reflexionar sobre ella supone además de los hechos, incorporar a la dialéctica¹, las agendas teóricas. Vivimos un tiempo donde las producciones de conocimientos² nos reflejan maneras amplias de concebir al cuerpo. No obstante esto, observamos clases en las que se enseña de la misma forma que hace, sin exagerar, 30 años.

Este trabajo toma algunas concepciones teóricas de cuerpo e interpela a las enseñanzas, para qué en el camino epistemológico de la pregunta, iluminemos colectivamente respuestas.

El desarrollo del mismo se lleva adelante a partir de un metaanálisis cualitativo de investigaciones de nuestro campo en diálogo con otras producciones de las ciencias sociales y humanas.

El - los cuerpo/s- movimiento³ son muchas descripciones simultáneamente. Esta conceptualización epistemológica nos ubica en coordenadas que dibujan cruces de rutas, espacio donde dialogarán entre sí la teoría y la práctica.

PALABRAS CLAVES: cuerpo-movimiento, emociones, energía, sociedad, juego

¹ Que es el camino epistemológico –metodológico asumido

² Todas en dialéctica con las prácticas corporales

³ Solo existe un cuerpo a secas, cuando es cadáver, el cuerpo nuestro cuerpo es movimiento, y esto es irrefutable, aún en los estados de descanso profundo el cuerpo “está lleno” de movimiento. Por esta razón usaré esta expresión a lo largo de la ponencia.

Las construcciones que realizamos son siempre colectivas. Y en este sentido muchas de las producciones son recuperación de las voces de muchos/as, y así se va armando el rompe cabezas o tal vez un dibujo. En este trabajo hay muchas voces...

a. INTRODUCCIÓN

Somos cuerpo-movimiento, y esto implica muchas cosas. Somos cuerpo-movimiento significado, cuerpo-movimiento emocional, cuerpo-movimiento social, y además somos cuerpo-movimiento-energía fisio-anatómica. A partir de esta conceptualización compleja de lo que es el cuerpo, reconstruida, además, desde múltiples perspectivas, podemos señalar que muchos son los campos de conocimiento que enfocan al cuerpo como objeto de estudio. No obstante esto, somos sólo los y las profesores/as de Educación Física, quienes abordamos al cuerpo-movimiento desde la perspectiva de la enseñanza.

Por lo dicho no podemos ignorar que nuestro objeto situado en el escenario de la práctica, además, implica un punto de fuga al que llegan y desde el que salen numerosas líneas de proyección de saberes. Es esta la razón por la que hablamos de cruce de rutas cuando nos situamos en un espacio desde el cual abordar nuestro objeto, también construido.

Si a esta concepción epistemológica desarrollada de cuerpo-movimiento la complejizamos aún más con el concepto de tiempo, observamos, en recorte⁴ que el tiempo en que vivimos es un tiempo de incertidumbres, de tiempos revueltos, un tiempo en sincronía y en oposición e irrupción con un tiempo exteriormente configurado (Ranciere, 2012), por lo que hablamos de tiempo líquidos.

En este tiempo no estaría muy claro o por lo menos, no estaría consensuado el para qué enseñar y el qué enseñar, salvo en los currículos, que como vimos en otros análisis, evidencian muchas veces contradicciones de sentidos, de significados que se visibilizan en contradicciones epistemológicas (Piani, 2014)

⁴ Si bien concibo con Ranciere (2012), al tiempo como algo mucho más complejo que un recorte; la idea de recortarlo, es la forma que encontré para crear un conjunto más o menos isomórfico, una reconstrucción más o menos en correlato con lo que sucede en una clase.

Para nosotros esta cartografía reconstruida implica decisiones metodológicas que asumiremos, recuperando textos prácticos⁵ y bibliográficos de nuestro campo y de otros, avanzaremos en una dialéctica de triangulaciones en la construcción del conocimiento, a partir de los criterios de coherencia, consenso y validez instrumental (Eisner, 1998).

En síntesis lo que haremos es una gran conversación: teoría, prácticas y educación física para pensar en la enseñanza en término de preguntas. Esto podría ser un probable camino epistemológico hacia la construcción actualizada de sentido de nuestro campo para este tiempo.

2. DESARROLLO

2.1. EL EJE DEL RELATO DE NUESTRO CAMPO

La creencia como conocimiento implícito es lo que se impone en las biografías docentes y en las prácticas (Alliud, 2010), es por esto que nos parece necesario recuperar nuestra historia que impregna las biografías y refleja, además, el proceso epistemológico de nuestro campo. Desde los relatos socio históricos reconocernos y sabernos que nuestra identidad en Argentina surgió al servicio de la construcción del estado, devenida su lógica del paradigma de la modernidad, y basada esa educación física, en los modelos de intervención, higienistas y militaristas (Fiorio, 2011).

Estos análisis críticos que nos espejan como campo y se reflejan en nuestras subjetividades, nos han llevado a aventurarnos en viajes de rupturas, búsquedas que fueron y van en muchas direcciones: desde bucear en territorios de nuevos conceptos como el de la corporeidad, corporalidad, subjetividad, biopolítica, etc. Hasta intentos de prácticas corporales “alternativas”⁶ encarnadas en los espacios de clases.

Además, nuestras “crisis”, también nos han enfrentado y acercado a nuevos caminos de re planteos: desde repensar nuestra identidad en términos más

⁵ En las voces de los y las profesoras, de los y las estudiantes, y en los textos de registros de observaciones de clases.

⁶ Concepto que no comparto, pero no obstante tiene consenso entre los y las docentes de educación física.

actuales y a la luz de otros paradigmas distintos a los históricos que moldearon, configuraron y dominaron nuestro campo (colectivo de teóricos latinoamericanos, Bracht, Crisorio y otros, 2003). Hasta la idea-acción, de tratar de diferenciarnos y separarnos de esta reconstrucción socio histórica, proponiendo otras “educaciones físicas”⁷, como hicieron Parlebas y Manuel Sergio con sus teorías.

En nuestra opinión, todos estos análisis confluyen para la construcción, aportando capital cultural que, ni más ni menos, nos obliga a re pensar el capital simbólico de nuestro campo que subyace a nuestras prácticas. Esto además, aporta otro beneficio, el de pensarnos en independencia a las funciones sociales “delegadas”.

Traduciendo estos procesos intrínsecos de campo en términos biopolíticos (Paponi, 2007) y viéndonos, además, en el espacio social (Bourdieu, 1997), podemos decir que estas indagaciones rompen nuestra inocencia, y ya nada puede seguir siendo como era.

Es entonces, que la primer pregunta que construimos a partir de estos relatos y en relación a la enseñanza, es ¿Cómo pensarnos en el hoy a la Educación Física para no repetir la historia y para avanzar en correlato con el tiempo? (La Educación Física en el devenir socio histórico).

En otro plano que también nos interpela, y que constituye otra perspectiva en este análisis, son las prácticas corporales, en formas diversas de intervenciones urbanas, performances, juegos con grupos de pares en espacios públicos que irrumpen en la vida cotidiana.

Desde nuestras reflexiones sostenemos que a esto no sólo no le podemos cerrar la puerta y seguir hablando de lo que hablábamos, sino que lo tenemos que tomar, porque simplemente es el paisaje de nuestro tiempo. Además, y como plantea Cachorro (2009), estos espacios están impregnados de significados y los sujetos como colectivos de subjetividades, construyen sentidos, significaciones e identidades en estos espacios. **Entonces y**

⁷ Que claramente pretenden no ser Educación Física, sino Pedagogía de la acción motriz o Motricidad.

despertándonos a esta realidad formulamos la segunda línea de cuestionamientos: ¿cómo negarnos a la realidad que golpea? En este sentido y dirigiéndonos a nuestro objetivo ¿cómo recuperamos en nuestras enseñanzas esa realidad que golpea en dirección a sentidos, significaciones e identidades sin perder el rumbo de nuestra especificidad y aportando desde el conocimiento que ya tenemos? (Las prácticas corporales actuales)

Por último instalados desde las prácticas corporales en el macro sistema, retomamos a Pavía (2000), con el planteo que realiza del juego escolarizado, y esta idea la cruzamos el concepto de gubernamentalidad de Foucault y nos preguntamos: **¿en qué medida lo que enseñamos, y como lo enseñamos, en sus formatos, lógicas y discursos, contribuye a reproducciones o a transformaciones socio educativas?**

2.2. RECUPERANDO RELATOS DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LOS CUERPO Y LAS EMOCIONES, LA PSICOLOGÍA Y LA ANTROPOLOGÍA

Relato uno: “Tenemos impresiones, percepciones, sensaciones, emociones y sensibilidades” (Scribano en Magallanes y otros. 2014: 107)⁸ En este “tenemos” estamos involucrados los docentes de Educación Física, pues Scribano habla del cuerpo.

Desde el enfoque que le damos al desarrollo del trabajo, sustituiremos ese tenemos por “somos”, y entonces, ese “somos que tenemos”, retomando los caminos de la investigación, se ha ido construyendo en a lo largo de nuestra historia, este somos que tenemos es el fruto de experiencias, de discursos, de prácticas y encuentros, reflejos y espejos de otredades.

Es en este escenario hermenéutico social, donde hemos ido generando aprendizajes implícitos y estructurantes en los procesos de construcción subjetiva, que de acuerdo con investigaciones de diversos campos, los mismos se han dado de modo pre objetivo (Bourdieu, 1997), y en la asociación emoción-cuerpo (Damasio, 1999). Estos aprendizajes que operan en su doble

⁸ En Expresividad, creatividad y Disfrute.

vertiente: sujeto y colectivo de subjetividades, se han convertido en habitus por las incorporaciones de las relaciones sociales.

Es así, y de manera esquemática no reduccionista, que este complejo camino y según lo que plantean muchos teóricos, estructura nuestra vivencia y la manera en la que enfrentamos nuevos aprendizajes. En otras palabras nos va condicionando en cierta manera la forma en que aprendemos, el cómo lo aprendemos y lo que aprendemos.

Ahora bien, si este somos⁹ es un "somos cuerpo-movimiento escrito, inscripto y significado" por percepciones, sensaciones, emociones, sensibilidades, ya sea como registros de dolencias y sensaciones placenteras (Bertherat, 2006) o como tono (Lapierre, 1996); al hablar de los cuerpos- movimientos que juegan en una clase, estamos hablando de todo esto. Esto nos lleva a pensar en nuestra disponibilidad corporal, en los términos que lo plantea Le Bouch (1971).

A partir de este desarrollo conceptual, construimos la siguiente pregunta: **¿Para qué, qué, cómo y desde donde enseñar a nuestros estudiantes en las clases de educación física? (cuerpos-movimientos hermenéuticos sociales con historias)**

Volviendo a Scribano y para reafirmar el sentido de lo desarrollado en el párrafo anterior: "no hay cuerpo por un lado y emociones por otro, sino que existe una dialéctica, esto significa que se co construyen" (Magallanes y otro, 2014: 107); podemos afirmar que esta co construcción a su vez genera una estructura lógica, una estructura estructurante en los términos de Bourdieu, que condiciona una forma de ser-expresar-pensar-sentir-ver-hacer lo que nos sucede y sucede.

Pensamos que reconocer este recorrido es salir de la ingenuidad creada en la ficción del dualismo y por el conductismo como fundamentos de la enseñanza de las metodologías estándar que tanto se usan en la Educación Física¹⁰.

⁹ Como ya lo señalamos anteriormente

¹⁰ De 36 clases observadas en 2014 y primer cuatrimestre de 2014 y 2015, en escuelas secundarias en 26 se recurrió a la metodología, como la entendemos los y las profesoras de educación física, para enseñar un nuevo contenido

Relato b

“Por eso, el sistema capitalista construye el mundo a partir de geometrías de los cuerpos basadas en estos procesos de construcción de emociones que elaboran políticas de las sensibilidades. Entonces, veo una persona de color y tiene cara de “negro de m...”. Veo otra persona de color y tiene cara de “negro chorro”. ¿Por qué se produce eso? Porque eso dialécticamente se reconstruye en una impresión, que tiene esa sensación, que devuelve esa emoción: que puede ser aprecio o rechazo inmediato” (Scribano en Magallanes y otros, 2014:107)

Si tomamos esta cita, observamos que en los cuerpos además se encarnan ideologías, lógicas de pensamiento, en términos foulcanianos se encarnan gubernamentalidades.

De acuerdo a lo que venimos surcando, esta sujeción de cuerpos subjetivos se ancla en procesos concretos que subyacen a la gramática de la acción, es decir, que lo que hacemos o dejamos de hacer en las clases abona, en distintos sentidos, este terreno de encarnaciones ideológicas, lo sepamos o no.

En estos procesos, junto a relatos de historias personales, de comunidades, se co construyen esas mismas percepciones, emociones del cuerpo-movimiento que somos, y por lo tanto, formas de mirar-nos, hacer-nos, pensar-nos. Entonces y en relación a esta narrativa que nos interpela como sujetos enseñantes¹¹ nos preguntamos: **¿cómo “miramos” a nuestros estudiantes en nuestras enseñanzas?, y en este sentido, ¿qué formas de observar aprendemos, transitamos y enseñamos? ¿Qué experiencia de aprendizajes proponemos considerando esta co construcción? ¿Estas son experiencias o reproducciones de una reproducción de larga data? Y en todo caso de acuerdo a esto que estamos haciendo de desentramar la trama: ¿qué enseñamos cuando enseñamos? ¿Qué tipo de subjetividades colectivas se van formateando a partir de estos relatos y escenarios de enseñanza? (Cuerpo-movimiento biopolítico)**

¹¹ Nosotros mismos somos construcciones de esos procesos.

Las respuestas nos llevarán a actualizar nuestras nociones e identidades en cuanto a enseñantes y en este sentido, completando la sospecha visibilizadas, nos preguntamos: **¿somos sujetos que deliberamos, hacemos rupturas, hacemos emerger nuestros propios relatos implícitos in-corporados?**

Relato c

“[...] Parecería que los recursos, las biografías, las condiciones materiales de producción estuvieran predeterminados. Sin embargo, este acto de autonomía que es la creatividad, está vinculado con cómo el sujeto se inscribe en esa tradición [...] Cuando se piensa en experiencias de la vida que para uno están naturalizadas, pero que en otras épocas significaban verdaderos actos de recreación y creación, se da cuenta de que cuando le ponemos/proponemos a los sujetos un espacio para que puedan expresarse, dicho espacio va a estar atado a la propia historia de la experiencia que estos tienen que reproducir [...] Justamente porque la creatividad es un acto de autonomía, tenemos que ver cómo esta autonomía se inscribe en una tradición, en los contextos de apreciación, revaloración, entre otros, de los recursos, de la situación de creación y de la vida de los sujetos. Por eso las sociabilidades y las sensibilidades están muy vinculadas con esto, también tenemos que asociar a esta lógica de la creatividad el entramado de tres vectores: el deseo, el placer y el goce. El vector del desplazamiento de la energía en el tiempo (deseo); el vector de la emanación de esta fuerza de autonomía en un tiempo-espacio particular (placer); y la lógica del gobierno y el control sobre eso (goce) que algo ha sucedido. Así, la expresividad es el momento donde conecto los estados de sensibilidad que, como sujeto y sociedad, he ido tramando/constituyendo.

La expresividad es la huella de esa autonomía que es la creatividad, y por tanto es una huella de identidad. Cuando creamos, somos autónomos, pero además remite a una huella de nuestra identidad individual y colectiva.” (Magallanes y otros, 2014: 115)

Este extenso párrafo supone un puente luego de rupturar con la inercia que traemos y proponer-construir algo que nos y que transforme.

En este sentido poder andar con el tiempo, recuperando el deseo, placer y goce que era para nuestros estudiantes y para nosotros mismos la clase de educación física, en aquellos otros tiempos. Esto sería en la práctica generar gramáticas de acción que irrumpen procesos automáticos y generen ruptura y autonomía.

Tomando esto en diálogo con investigaciones de nuestro campo sobre prácticas corporales urbanas (Cachorro, 2009) y con la relación de Juego y creatividad que realiza Pavia (2003), en que se visibilizan espacios de sentidos y de construcción de subjetividades más libres¹² nos preguntamos: **¿cómo avanzamos en este sentido, sobre todo en edades escolares, para armar espacios expresivos, de exploración, y de juego, que den lugar a un aprendizaje menos sujetado y más placentero? ¿cómo se piensa la expresividad, la creatividad como la irrupción de lo subjetivo, más allá de la disciplinas de movimiento de la que estemos participando, sea esta deporte, gimnasia, caminata, recreación, juego? Y por último como pregunta para evaluar nuestra práctica ¿en lo que enseñamos hay un espacio para ir más allá de la “adaptación” a un movimiento, a una técnica, a una consigna? (cuerpos-movimientos sociales expresivos)**

Relato d

Desde el relato antropológico y concretamente en la investigación de prácticas corporales culturales (Citro, 2009), la noción de cuerpo se mueve entre narrativas de corporeidades y corporalidades que devienen en dinámicas tribales como las generadas por las danzas nativas y relatos de fuerzas de Apolo y las fuerzas dionisiacas, en el sentido nietszcheriano. **(Cuerpo movimiento natural)**

Las corporeidades y las corporalidades se mueven en un sentido de percepciones, sensaciones, emociones, que consideramos que si bien hemos hablado de eso, no ha sido en estos términos.

¹² Soy consciente del concepto que uso y de sus límites, no obstante, desde las construcciones y sentidos sociales la palabra libertad tiene un perfume especial, por eso la tomo y con toda esa carga

Continuando con este relato, y recuperando un párrafo de la misma investigación: “La noción de cuerpos significantes busca destacar el entrelazamiento de las dimensiones perceptivas, motrices, afectivas y significantes en las experiencias intersubjetivas, en tanto elementos constituyentes de toda praxis sociocultural; asimismo, enfatiza que la materialidad del cuerpo (su forma e imagen, percepciones, gestos, movimientos) no puede entenderse como un mero objeto que soporta pasivamente aquellas prácticas y representaciones culturales que la irán modelando sino que también incluye una dimensión productora de sentidos con un papel activo y transformador en la vida social confrontación dialéctica de dos tradiciones de estudios sobre el cuerpo” (Citro, 2009, pág. 12).

Observamos en esta cita lo que veníamos desarrollando en cuanto a que somos cuerpos movimientos vividos, no obstante acá se suma el soporte de la cultura y en todo caso, los juegos que se arman en esta materialidad. Parecería que existen simultáneamente una dimensión instrumental y la emocional. Parecería ser, y desde una perspectiva distinta a la asociacionista de Pozo (2014), que las experiencias vivenciales que transitan en el placer, en el disgusto, en el goce, o en la incomodidad, con el soporte de significación de la cultura, imprimen significaciones a los cuerpos, y todo este juego se da en un intra y en el diálogos con otros cuerpos, es decir, en experiencias inter corporales, según plantea la investigadora.

Este relato antropológico nos hace pensar en nuestro cuerpo movimiento significado en el inter e intra juego con otros en el escenario de la cultura, pensándonos entonces como cuerpos significados culturalmente situados, entonces nos preguntamos ¿qué hacemos en nuestras enseñanzas con esto? ¿En qué momento pensamos en este inter e intra corporal rescatando juegos, actividades culturales que permitan y construyan una diversidad de significados y sentidos que aporten a los sentidos y significaciones de las vidas de los sujetos? (Cuerpos-movimientos con sentidos y significados)

3. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En esta parte del trabajo, recuperaremos los conceptos resaltados en negrilla para ponerlos en relación, diálogo y reflexión. Comprendemos que esta composición es una de las posibles, porque en realidad vemos en estos conceptos nodos conceptuales sobre los que avanzar para pensar dialécticamente las praxis.

- a. La Educación Física en el devenir socio histórico:** la historia de la Educación Física según nuestro relato puede tener, a grandes rasgos, una doble dirección y muchas versiones. La primera dirección tiene que ver con la historia de nuestro propio campo, que si bien no es ajena a la historia socioeducativa, tiene su propia cadencia y palabras. No obstante esto, a lo largo de los desarrollos observamos como la historia en el espacio social se ha ido reflejando en nuestro campo e incluso hemos sido ¹³ instrumentos con objetivos sociales predeterminados. La producción de conocimiento durante las últimas 4 décadas, nos coloca hoy por hoy en otro lugar, un lugar que podría ser de empoderamiento. Sin embargo no podemos negar que las resistencias del capital simbólico aquel, el otorgado, prevalece en las prácticas y en las definiciones de lo que es la educación física. En relación a esto, nos parece que para salir de esta posición, podría ser una buena opción el hecho de abrir la puerta a las **prácticas corporales actuales**, y hacerlas dialogar con lo histórico. De ese **diálogo**, y esto lo decimos desde la experiencia que estamos haciendo en la Universidad del Comahue con el grupo de estudio al que pertenezco, van surgiendo **sentidos, conceptos, herramientas y contenidos para la enseñanza y los análisis**. En estos tiempos líquidos, creemos que la peor opción es el encierro, incluyendo en esto, el encierro de lo que defendemos en relación a la enseñanza.
- b. La Educación Física en el devenir socio histórico:** Nuestras ingenuidades nos llevaron a creer que nuestras prácticas eran recreativas, deportivas, gimnástica, etc. y nada más, y que los impactos,

¹³ Fuimos aparentemente fundados en esta condición

estaban solo en: “mente sana en cuerpo sano” o en “forma el carácter” o “la disciplina del deporte te forma para la vida”. Quizás todas estas cosas son ciertas también, sin hilar muy fino en análisis, pero parece ser que así como formábamos esto¹⁴, construíamos en simultáneo gubernamentalidades, sujetos sujetos a lógicas hegemónicas.

Y esto continúa siendo así porque somos **cuerpos movimientos biopolíticos**. Observamos, en relación a esto, que una posible forma de mantenernos en vigilancia epistemológica con respecto a esto, podría ser nuestra **reflexión constante sobre la enseñanza y sobre todo, sobre nosotros como sujetos enseñantes**. Especulamos que esta reflexión nos lleva no sólo a un camino de independencia de campo sino a interpelarnos sobre el para qué, el por qué, el qué, y el cómo enseñar, no olvidando en esto el juego de la situación contextuada.

- c. **Cuerpos movimientos hermenéuticos sociales**: pensar en estos términos lo que se pone a jugar en la clase, hace que abandonemos para siempre la idea de enseñar a todo/as iguales, y desde las rígidas formas estereotipadas. Además, hace que consideremos que los obstáculos para aprender no se resuelven sólo con “otros ejercicios”, hace que comprendamos a nuestros y nuestras estudiantes desde lugares humanos y no mecánicos. Esta última lógica de pensar la enseñanza nos lleva a creer que todo queda resuelto en “tiene o no tiene habilidad para el deporte, la gimnasia, etc.”.

Esta concepción de cuerpo-movimiento que traemos en este apartado, hace pensar en nuestra actividad, además, en términos de emancipación, la cual se va tejiendo, como primer paso, con la elección de lo que elegimos, la forma en la que proponemos los juegos, y las posibilidades de construir espacios metacognitivos donde la palabra refleje emociones, sensaciones, percepciones.. Esto se vincula de alguna manera con la concepción del **cuerpo movimiento expresivo**, intersticio en el que se rupturan los automatismos para que aparezcan versiones del sí mismo, en palabras, motricidades compartidas, composiciones disfrutadas, y en donde como cultura formada por

¹⁴ También anclado a lógicas determinadas

muchas culturas, como es la Argentina, construyamos un espacio rico en nuevos sentidos que lleve a **cuerpos movimientos significantes**.

- d. Cuerpos-movimientos naturales:** observando, las pasiones que se mueven en los deportes, nos preguntamos para seguir avanzando: Somos, además de todo lo explicitado, cuerpos-movimientos naturales poseídos por fuerzas que nos es muy difícil controlar? Este quizás es un tópico interesante para avanzar, y en todo caso pensar si hay que enseñar algo al respecto.

Según nos parece toda esta visibilización en diálogo no implica borrón y cuenta nueva en cuanto a lo que enseñamos, aunque también puede ser que lo implique porque estamos enseñando cosas que no son significativas ni para nuestros estudiantes ni para los tiempos que corren.

Este relato epistemológico compartido implica rupturas profundas con las formas anquilosadas de pensarnos bastantes simplistas. Esto no se lo digo a nadie sino a mis propios límites para romper los límites de cómo nos concebimos, como nos pensamos y en consecuencia, cómo nos reinventamos, en un ida y vuelta, todo el tiempo, con la práctica, que es nuestra definición de lo que somos.

Por último, y recuperando la frase con la que empecé, esta construcción que pensamos es colectiva, y nos parece que su buen término será el espacio en el que podamos recuperar los saberes generados en la práctica, y estos contruidos desde los sentidos, los conceptos y las múltiples perspectivas.

4. BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A (2010) La experiencia escolar de los maestros inexpertos: Biografías, trayectorias y práctica profesional. Recuperado de: <http://rieoei.org/profesion33.htm>

Bourdieu, P. (1997) Razones prácticas Barcelona: Anagrama

Bracht, V.; Crisorio, R (2003) La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas. La Plata: Al Margen.

Cachorro, G. (2009) Prácticas Corporales, traducción de sentidos en la ciudad. Recuperado de:

<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/6326/4966>

Citro, S (2009) Cuerpos significantes: travesía de una etnografía dialéctica Bs. As.: Biblios

Damasio, A. (1999). Sentir lo que sucede. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Eisner, E (1998) El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós educador

Fiori, N. (2011) Sociedad, Estado y Educación Física Revista digital de educación física. Recuperado de:

<http://www.efdeportes.com/efd104/sociedad-estado-y-educacion-fisica.htm>

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En H.L. Dreyfus y P. Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. P. 227-244. DF Mexico: UNAM

Lapierre, A. (1997). La relación corporal. Barcelona: Bices

Le Boulch, J. (1971). Hacia una ciencia del Movimiento Bs. AS: Paidós

Magallanes, G. Gandia, C. Vergara, G (2014) Expresividad, creatividad y Disfrute. Bs. As.: Científica Universitaria.

Paponi, S. (2007) Cuerpo y subjetivación en la biopolítica actual. Revista de la Facultad de Filosofía UNC. Nro. 13. Neuquén:UNco

Parlebás, P (1997) Problemas teóricos y crisis actual de la educación física Revista digital efisica y deportes. nro7. Recuperado de:
<http://www.efdeportes.com/efd7/pparl71.htm>

Pavía (2000) Investigación y juego, reflexiones desde una práctica. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd18a/pavia.htm>

Pavía,V (2003) Jugar es inútil. Recuperado de:

<http://www.efdeportes.com/efd60/jugar.htm>

Piani, M. (2014) El curriculum como dispositivo pedagógico en la construcción de subjetividades del dicho al hecho. Congreso Patagónico de Educación Física. Bariloche

Pozo, I. (2014) Psicología del Aprendizaje Humano. España: Morata

Ranciere, J. (2012) El tiempo de la política. Clase magistral. Recuperada de:
<https://www.youtube.com/watch?v=8goj7F5Kty8>