

## **Las prácticas corporales contra hegemónicas.**

Lic. Carlos Casacchia

Lic. Mauro Zungri mauro

efisica@yahoo.com.ar

Profesorado Universitario de Educación Física. Universidad Nacional de José C.

Paz.

### **Resumen:**

Se desarrolla un análisis y conceptualizaciones de cuestiones fundamentales que creemos nos ayudaría a la construcción de una herramienta viable para poder abordar escenarios múltiples. En ese sentido el ahondará en la conceptualización de las prácticas corporales como una herramienta contra hegemónica, con una propuesta pedagógica propia que se distinga de construcciones tradicionales.

En barrios con vulnerabilidad social se propician prácticas corporales inclusivas, entendiendo que las mismas, son una herramienta para la formación integral del individuo (Lagardera, 2000) y en tal sentido entendemos como necesario el repensar, re construir y problematizar los escenarios actuales y cómo son interpretados por los sectores sociales, las prácticas que de ellos subyacen.

**Palabras claves:** Practicas corporales-contra hegemonía – pedagogía - inclusión

## **1. Hegemonía y contra hegemonía corporal**

En diversas ocasiones durante las clases en la Facultad de Actividad Física y Deporte, proponemos a los/as estudiantes el sano ejercicio de imaginarse saliendo a la calle y realizar a los transeúntes la siguiente pregunta: ¿qué es para vos la actividad física y el deporte? Acto seguido solemos decir que variadas serán las respuestas, pero que seguramente la mayoría de las mismas se orientarán a describir el paradigmático mundo del alto rendimiento deportivo.

Expresiones como el esfuerzo, la garra, el temple, el mérito personal frente a la superación de un objetivo, formarán parte del menú de ideas. Dejando de lado o en un segundo plano cuestiones como el juego, el disfrute de la actividad por la actividad misma y valores humanos como el compañerismo, la honestidad, el acuerdo de reglas y su cumplimiento y el valor pedagógico que esto último implica, para la edificación de ciudadanía democrática y participativa.

Desde una construcción social hegemónica se aborda al cuerpo a partir de un paradigma bio-fisiológico (Chavera y Uribe, 2007), del cual y en este nivel de análisis, queremos distanciarnos. Entendida de esta manera, la hegemonía, se presenta con dos acepciones: Como aparato dictatorial de dominación de la clase burguesa y como dinámica evolutiva de las estructuras del Estado hegemónico, la cual transcurre en instituciones. En palabras del Althusser: el aparato ideológico de Estado (Althusser 1969).

En la línea antes mencionada, entendemos a esta dinámica desde la concepción Gramsciana de estructura y superestructura; siendo la primera una suerte de andamiaje de las instituciones político-jurídicas, filosóficas, artísticas y la estructura ideológica. Por otro lado, el segundo concepto se entiende como la estructura económica de la sociedad; siendo esta la base de la estructura social. Ambas construyen un bloque histórico que emerge como visibilización del conjunto de articulaciones sociales de producción. Por lo tanto y en la misma línea se afirma que un grupo hegemónico representa intereses políticos de los grupos dirigentes (Portelli, 1973).

Los individuos nos manifestamos a través y con el cuerpo, porque toda expresión de emociones, sentimientos, pensamientos se transcriben en él y en su

movimiento. Hablar del cuerpo en un sentido integrador, es contraponer a la mirada reduccionista desde las ciencias biológicas (Sergio, 1999), siendo esta mirada una corriente hegemónica en la forma de entender y/o abordar el cuerpo en ámbitos descritos en el presente trabajo (Demaría y Romero2013).

La concepción de cuerpo entendida como corporeidad, hace referencia al entendimiento de lo complejo de la existencia humana, comprende el hacer, el sentir, el pensar, desde una perspectiva compleja y diferente desde la cual los sujetos analizan incorporan ideologías, valores, símbolos. Un proceso de formación donde el individuo se incluye al tejido social, que se brinda como escenario y condicionante de su accionar.

En ese cuerpo se desarrollan y se manifiestan las conductas sociales, afectivas, cognitivas y motrices que posibilitan el aprendizaje, la educación y por tanto, definen al ser humano entre los otros seres.

Este cuerpo, producto de esta construcción social, se constituye en un proceso de humanización a través de la educación. Desde este punto de vista la deberá considerar prioritariamente el conocimiento de las prácticas corporales desde su sustento histórico y cultural (Bertherat, 1987).

En consecuencia, cada persona es un cuerpo subjetivado, atravesado por una historia personal y compartida. Una historia encarnada por su ser y su hacer, que ayudará día tras día en la construcción de su identidad (Ros y Gouveia, 2006).

### **1.1 Las prácticas corporales como prácticas contra hegemónicas**

Tomamos este concepto como punto de partida para el futuro desarrollo del trabajo. Cuando nos referimos a prácticas corporales (PC) lo hacemos a prácticas atravesadas, entre otras cosas, por la actividad física y/o el deporte que reproducen identidades locales sin la intención de homogeneizar la realización de dichas expresiones corporales (Zungri, 2015).

No es menor reconocer que ciertos aspectos socio culturales, en torno al cuerpo, condicionan el aprendizaje corporal y sus técnicas (Mauss, 1936). En tal sentido el antropólogo francés dice al respecto “la forma en que los hombres y las diferentes

sociedades, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional” (Mauss, op. Cit.:337).

En la misma obra el autor exclama que no se deben naturalizar los comportamientos del cuerpo, y en esa línea analiza que las técnicas corporales son socialmente adquiridas y no ontogénicas. Son el resultado de reproducciones y construcciones sociales. Esto último se entiende como la construcción de *habitus* y para ello entendemos apropiado reflexionarlo en palabras de un sociólogo francés:

Se aprende mediante el cuerpo, mediante un proceso de familiarización práctica, que no pasa por la conciencia. Las personas estamos sujetas al tiempo, tanto que tenemos que producir nuestras prácticas en la urgencia temporal. La incorporación inconsciente del *habitus* supone la apropiación práctica de los esquemas que sirven para producir las prácticas adecuadas a la situación y el hecho de incorporar el interés en jugar el juego (Bourdieu 1996:21).

En relación a lo anteriormente expuesto podemos concatenar lo expresado en un concepto más amplio configurado por Bourdieu; la *doxa* que no es otra cosa que los esquemas que la sociedad naturaliza sin ponerlos en tensión. La misma (*doxa*) funciona de forma sutil “a través del lenguaje, a través del cuerpo, a través de las actitudes hacia las cosas, que están por debajo del nivel de la conciencia” Galak, E. (2010). Si tomamos esta línea conceptual, se nos hace imposible no mencionar el estudio desarrollado por Maza Gutiérrez (2004) en donde logra rescatar el concepto de capital social, el cual lo determina el grado de relaciones del conjunto de la sociedad; aunque también otro indicador puede ser el grado de participación (Maza Gutierrez, op. Cit.), en clara vinculación con la idea de Bourdie (1997) de capital cultural, entendido a este como la acumulación de cultura adquirida mediante la socialización y/o herencia. A mayor cantidad de capital cultural más alto se posiciona la persona en la sociedad.

Las PC son el contenido básico que permite tratar los diversos objetivos que fueron planteados anteriormente. Desde una mirada tradicional de la educación, encontramos que la transferencia de contenidos se hace desde una perspectiva

verticalista, lo cual implica que el/la profesor/a pierda interés en la realidad individual de los/las alumnos/nas y no contempla su contexto social y cultural. Dentro de esta lógica se considera a los/las participantes como un conjunto homogéneo donde todo el grupo es capaz de captar y comprender los diversos contenidos, sin tener en cuenta la individualidad y diversidad en los tiempos que cada uno necesita.

## **2. Pedagogía**

### **2.1 Pedagogía de la pregunta**

Creemos necesario desplegar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores/as contestan a preguntas que los alumnos/as no han hecho (Freire, 1970). En ese sentido, la educación se ha caracterizado por la mera transmisión de información, dejando de lado el desarrollo del sentido crítico y el intercambio de posturas diversas en la comprensión y devenir de la realidad.

Desde la concepción bancaria de la educación se codifica una transmisión lineal de conocimientos y se aborda a los/las estudiantes como mero receptor pasivo que sólo acumula enciclopédicamente información, independiente del grado de comprensión e interés que tenga sobre ellas, no da lugar a nuevos métodos de enseñanza y/o propuestas innovadoras y creativas que logren interesar a los/las estudiantes y que le permitan aprender significativamente. De hecho, el contexto educacional tradicional, parte de la premisa que el niño no sabe y asiste a la escuela para aprender (Freire, op. Cit.). En la misma línea abordada por Freire (op. Cit.) el/la profesor/a es el/la que tiene el conocimiento, por lo tanto, el/la depositario/ría de la verdad, y tiene el deber de enseñar. En esta línea estaríamos hablando de un modelo pedagógico de la agenda clásica de la didáctica, en donde el enfoque magistrocéntrico ocupa el protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Renzi, 2015).

El/la educador/ra no se ubica en un contexto cultural y no se abre al exterior de la clase, como tampoco lo hace hacia los conocimientos de los/las estudiantes (que

se puede considerar como otra cultura), lo que resulta en no permitir procesos de relación intercultural (FerrãoCandau, 2010) y de integración entre educandos.

Por su parte, el/la niño/a es el receptor de conocimientos y su tarea se limita a escuchar, observar, recordar y repetir. De esta manera, la inteligencia es considerada un vacío que se llena progresivamente por acumulación de conocimiento, y como tal, todos los niños son considerados iguales por el hecho de partir de cero.

Con esta perspectiva se niega la diversidad, buscando en todo momento la homogeneidad de pensamiento.

Es común observar en las clases de Educación Física, docentes transmitiendo consignas generales, uniformes a todo el grupo. De esta manera, se ignora la existencia de la diversidad motriz, la complejidad grupal. Asimismo, no se propicia un enfoque didáctico multirreferencial (Souto, 1996:2) que tienda a comprender las particulares historias y contextos de vida, en donde cada uno de los/las participantes manifiesten cuestiones que le facilitan o dificultan nuevos aprendizajes.

Desde sus orígenes las PC, la Educación Física en particular, la organización del deporte y la actividad física son el resultado de las políticas educativas que tenían como finalidad promover campañas asociadas a la educación militar y al biologicismo (Scharagrodsky, 2001) tendientes a pensar el cuerpo como una máquina.

En este punto acompañaremos nuestros análisis desde las conceptualizaciones realizadas por el filósofo francés Foucault (1975), quien documentó los mecanismos de abuso del cuerpo desde la violencia institucional.

En la línea estudiada por Foucault la modernidad se caracteriza como una sociedad disciplinar en donde es observable que la docilidad de los cuerpos se da mediante las intrincadas relaciones de poder que toma a los individuos como objeto e instrumento de su ejercicio. En ese sentido los cuerpos son significantes para el sector dominante; una vez que estos logran caracterizarlos como útiles para el sometimiento y la producción. Este sentido se concatena con lo expresado

por Apple (2002) al describir las experiencias educativas pensadas y concretadas desde un posicionamiento político de derecha.

Las PC no están exentas de estos parámetros analíticos. Sus métodos didácticos están atravesados de subjetividades y problemáticas disimiles. Son habituales las clases que proponen a los/las alumnos/as prácticas en las que no se tienen en cuenta las necesidades grupales y/o individuales; con consignas homogéneas, que responden a la necesidad de mantener el “orden” y no a las de generar un espacio creativo de formación y es así, como, por ejemplo, el patio escolar se asemeja al campo de batalla, donde se juega en un espacio de controlada vigilancia (Pavia, 2005). Suelen actuarse situaciones en donde se juega “contra” el otro y no “con” el otro. En la mayoría de estas situaciones se pone en riesgo la salud integral de los chicos/as, y en general suelen ser propuestas monótonas carentes de motivación.

## **2.2 Pedagogía de la inclusión**

Creemos que no podemos hablar de inclusión sino partimos de la base que somos seres humanos diversos, inmersos en un contexto social. Que contamos con historias de vida particulares que nos constituyen de una u otra forma. Que nuestros tejidos culturales, situación socioeconómica, influyen en nuestra identidad, pertenecía social y proyectos de vida. Donde la interculturalidad forma parte de los elementos a abordar desde los distintos espacios educativos, asumiendo y analizando la complejidad del problema, incluyendo los factores de poder institucional e individual que este dispositivo encierra (Ferrão Candau 2010). La pedagogía pensada para la diversidad es una corriente educativa emergente a partir de una crítica a la educación tradicional. Busca nuevos caminos en base a la idea del ser humano como un ser constructor y transformador de realidad; básicamente este cambio consiste en pasar de una escuela tradicional selectiva a una escuela inclusiva (De Rendo Devalle, 2006).

La propuesta pedagógica de la diversidad se basa, en la premisa que en la escuela y en otros ámbitos educativos no formales confluyen personas de todo

tipo y que todos/as los/las que convivimos en ella somos diferentes, en la naturalidad de las diferencias y en la afirmación que lo uniforme no existe (Aguado Odina, 1991).

El aprendizaje se da, no sólo por características personales que lo hacen posible, sino también por el resultado de la interacción social y los vínculos afectivos y culturales del entorno educativo (Ruiz de Lobera, 2004).

Promover el vínculo entre diferentes, promover la discusión, el dialogo el intercambio. En este sentido y frente a la gran diversidad de opciones que un sujeto encontrara en el desarrollo de sus vínculos sociales, la función de la escuela en relación con la formación de personalidad consiste en formar los marcos de referencias que permitirán a cada uno elegir o construir su o sus múltiples identidades (Tedesco, 1995:129).

Si bien Tedesco habla de la escuela, entendemos que esta concepción pedagógica puede y debe atravesar los diferentes y disimiles escenarios pedagógicos. En esa línea es importante hablar de un/una docente comprometido/a que abandone la antigua mirada magistrocéntrica y que se involucre en los nuevos desafíos que plantea la nueva agenda didáctica. En virtud de ello la mirada paidocéntrica, como superadora de antiguos enfoques, ubica a los/las estudiantes como protagonista del proceso en donde el contenido es un medio y la revisión de supuestos, de prácticas, necesidades e intereses están en constante revisión (Renzi, op. Cit.). Por otro lado, Apple (op. Cit.), propone el aglutinamiento de esfuerzos docentes para dar respuestas a problemas prácticos de la educación, continua su análisis afirmando que la educación crítica y democrática es factible y no una simple utopía, deja en claro que es un proyecto colectivo donde se debe aprender de la experiencia de otros.

En el análisis de (Giroux 1990) las escuelas se presentan como lugares únicos en donde se imparte instrucción, en esa línea las escuelas también se constituyen como escenarios en donde variables como cultura y política, son atravesados.

Dentro de la tradición humanística occidental, la escuela se presenta como un sitio en donde abunden oportunidades para la potenciación personal y social en la

sociedad en general, más bien como lo han demostrado investigaciones son agentes de reproducción social, económica y cultural. Infiriendo así la inexistencia de estructuras que relacionen problemas de índole ideológico, conocimiento y poder otorgando una suerte de súper poder a la escuela para la legitimación del conocimiento "real" (Giroux, 1990).

Desde una perspectiva convencional e individualizante, la diversidad se identifica sólo con niveles de capacidad y se tiende a homogeneizar a partir de referentes curriculares estandarizados. Desde otra perspectiva, se parte de la idea de que la diversidad es la expresión de la normalidad y de múltiples factores, no sólo cognitivos, sino motivacionales, socio-económicos, de estilos de aprendizaje... y que, por lo tanto, la diversidad es algo natural en la clase.

El aporte entre personas diferentes favorece un entorno enriquecedor, por lo que supone una posibilidad de encuentro y resolución de conflictos cognitivos y afectivos entre el grupo, e impulsa el desarrollo de estrategias didácticas y maneras de organizar el espacio educativo a modo que faciliten el aprendizaje de todos.

Están proliferando propuestas de atención a la diversidad, que llevan implícito en muchos casos, un enfoque discriminatorio que fomenta la desigualdad. Se plantean por lo general, como la única alternativa posible, sin haber realizado un proceso de reflexión y haber agotado medidas ordinarias curriculares, metodológicas y organizativas. Esto se enmarca en un sistema que se presenta permeable a reglas utilitarias de conductas que persiguen el objetivo de la desregulación que legitiman tratamientos diferenciados; siendo este el problema intrínseco entre la equidad y la igualdad, términos presentados como mejoras del sistema que infieren formas perversas de abordaje (Saviani, 1998). Por ejemplo, cuando se asigna una tarea homogénea para todo el grupo y el docente espera la misma resolución por parte de todos sus integrantes. O cuando el criterio para formar subgrupos se funda en cierta característica, que marca diferencias entre los mismos. Por ejemplo, por rendimiento físico o por habilidad motriz. O cuando por parte del estado u organizaciones intermedias, se plantea una propuesta de

deporte social, inclusivo y la misma es un campeonato, donde la gestión es eliminatoria y participan activamente los mejores dotados técnicamente.

Creemos que estas experiencias no son respetuosas con el tratamiento a la diversidad. Hay que exigir entornos donde se valoren las potencialidades personales, en un clima que favorezca la autoestima, las relaciones personales y la participación, donde no se rebajen expectativas ni se aplique el mismo criterio para todos los participantes. Asimismo, una didáctica que contemple dicha diversidad con propuestas que inviten a realizar PC en un ambiente motivado por el compromiso individual y social a través de un proyecto común pensado, acordado y que atienda las distintas necesidades de los/as personas que participen del mismo.

### 3. Conclusión

En la medida en que desarrollemos caminos para que las potencialidades de los alumnos/as encuentren un lugar donde desenvolverse plenamente, donde la comunicación y el diálogo formen las bases del aprendizaje, opinamos que estaremos favoreciendo entornos de convivencia saludable.

En virtud de lo expuesto anteriormente es que entendemos que las PC comienzan a tomar trascendencia para la construcción de los espacios motores.

Como consecuencia de esta realidad, nuestro posicionamiento está puesto en el campo de las PC como disciplina de intervención pedagógica, en distintos ámbitos de aplicación y con poblaciones diversas, bajo el concepto de educación permanente (Renzi, op. Cit.). En este sentido los enfoques didácticos dinámicos y ecológicos (Ruiz, 2003) tienden a comprender en forma global el sistema humano. Creemos que estamos lejos de pensar en un plan como parte de una política de estado, donde se generen espacios comunitarios que colaboren a democratizar las prácticas corporales. Esta situación, también se presenta en otros países de la región, como se explicita en la siguiente cita:

Si bien el campo de las actividades corporales se ha ampliado y el cuerpo y las actividades expresivas y deportivas aparecen constantemente convocados desde el discurso médico y el publicitario (como eje de la cultura de la salud y la calidad de vida) no ha habido aún una democratización cuantitativa de espacios para la apropiación de estos bienes sociales. Más aún, paulatinamente, va reduciéndose la oferta de clubessociales y junto a ella, los ámbitos para participar de la práctica de actividades expresivas, recreativas y deportivas sin un significativo esfuerzo económico (Perczyk, 2003:168).

Según lo expuesto en el presente trabajo, se genera la necesidad de analizar en las instituciones que se ocupan del campo de las prácticas corporales, algunas instancias determinantes para un cambio de la realidad paradigmática en relación a la pedagogía y la didáctica para la inclusión, teniendo en cuenta la diversidad de las distintas corporeidades que integran un grupo de personas, y la relación que

tienen estos conceptos con respecto al acceso de la población al beneficio de las prácticas corporales necesarias el desarrollo de valores humanos, y además, atendiendo las necesidades de cada comunidad involucrada, sobre todo en los espacios donde la realidad social se ve menos favorecida.

#### 4. Bibliografía

- Apple, M. (2002) *Educación "como Dios manda" Mercados, niveles, religión y desigualdad*, Barcelona, Paidós Ibéricas.
- Althusser, L. (1969) *Aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Bertherat, T. (1987). *El cuerpo tiene sus razones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bourdieu, P. (1996). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI editores.
- Chavera, S. y Uribe, A. (2007) Conductas antisociales y delictivas en adolescentes infractores y no infractores. En *Pensamiento Psicológico*, 6, (13) 203-218
- De Rendo Devalle, A. (2006) *Una escuela EN y PARA la Diversidad*. Buenos Aires; Aique grupo editores.
- Ferrão Candau, M. (2010). Educación intercultural en América latina: distintas concepciones y tensiones actuales. En *Revista Estudios pedagógicos*.
- Foucault, M. (1975) *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Editorial Tierra Nueva.
- Galak, E. (2010) *El concepto cuerpo en Pierre Bourdieu: Un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades*. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*, Barcelona: Paidós.
- Lagardera, F. (2000). Ejercicio físico sostenible: una vía de conocimiento práctico para el bienestar y la felicidad. *Citius, Altius, Fortius*. Humanismo, Sociedad y Deporte: Investigaciones y ensayos, 2(2), 71-99.
- Mauss, M. (1936) [1979] *Sociología y Antropología*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Maza Gutiérrez, G. (2004). *El capital social el deporte*. Recuperado de [www.coniberodeporte.org/en/.../doc./121-el-capital-social-del-deporte](http://www.coniberodeporte.org/en/.../doc./121-el-capital-social-del-deporte)

Perczyk, J. (2003). El deporte ¿es un contenido a enseñar en la escuela? En *Efdeportes.com Revista Digital*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd57/escuela1.htm>

Portelli, H. (1973) *Gramsci y el bloque histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Ros, M. y Gouveia, V. (2006). *Psicología Social de los Valores Humanos: Desarrollos Teóricos, Metodológicos y aplicados*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ruiz de Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid.: Editorial: Los Libros de la Catarata.

Ruiz, P. (2003). Competencia motriz, dinamismo y complejidad en educación física. En *Revista Brasileira de Ciencia y Deporte* 34 (4) 825-843.

Scharagrodsky, P. (2001). De la testosterona a la virilidad: Visibilizando una política escolar generizada. *FaHCE Memoria académica* 5 78-90. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.96/pr.96.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.96/pr.96.pdf)

Sergio, M. (1999) *Un corte epistemológico. De la educación física a la motricidad humana*. Lisboa: Editorial Compedium.

Sanches, G. y Coteron, J. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. En *Revista Aula* 16, 113-134. Recuperado de <http://www.xarnalot.com/expresiva/wp-content/uploads/2015/01/04-Ed-artistica-por-el-movimiento-JAVIER-COTERON-Y-GALO-SANCHEZ.pdf>

Souto, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Camilloni, Al. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.

Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo. Competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Editorial Alauda-Anaya.

Pavia, V. (2005) *El patio escolar: el juego en libertad controlada*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.

Renzi, G (2015). *Hacia una nueva agenda de la didáctica*. Material inédito.

Zungri, M. (2015). Prácticas corporales comunitarias. *Efdeportes.com. Revista Digital*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd202/practicas-corporales-comunitarias.htm>

