



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POSGRADO

**Educación Física, juegos y prácticas corporales de pueblos
indígenas en escuelas de la provincia de Buenos Aires.**

**Una perspectiva intercultural y emancipadora desde la
diversidad**

Sergio Eduardo Sanelli

Tesis para optar por el grado de Magister en Educación Corporal

Director: Dr. Jorge Ricardo Saraví

Agradecimientos

A la Universidad Pública y en particular a Universidad Nacional de La Plata por la posibilidad de formarme, investigar y permitirme la escritura de esta Tesis.

Al director de la Maestría en Educación Corporal de la Universidad Nacional de La Plata, Ricardo Crisorio, quien aceptó mi propuesta de seguir profundizando algunos debates en torno a la Educación Física.

Al director de la tesis, quien fue iluminando el camino de la investigación y la escritura, desde una sensibilidad especial, con su generosa disposición y dedicación.

A los coautores de este viaje, Marcelo, Claudio, Fabiana, Raquel, Gustavo, Silvia y Hermelinda; sin ellos, sin su excelente predisposición, conversación, ideas y compromiso, esta Tesis hubiera sido imposible.

A Jorge Saraví Rivière, quien acompañó con compromiso mi formación docente y a su familia, quienes compartieron su biblioteca personal generosamente.

A Pato Calvo, por su tarea comprometida y profunda, en seguir formándonos, en tiempos difíciles.

A Guillermo Magrassi, con quien tuve el gusto de conocer personalmente y compartir su preocupación por nuestra cultura y, en particular, visibilizar la de nuestros paisanos “los indios”.

A José Eduardo Machicote y a Emilio Breda, que me recibieron en sus casas y me impulsaron a seguir esta tarea.

A Víctor Lupo, periodista y amigo, con quien comparto la pasión por el deporte social y popular.

A Benito Espindola, amigo de luchas compartidas con nuestros Pueblos Indígenas.

A Carlos Parenti, quien me convenció de iniciar esta maestría en La Plata.

A todo ese grupo de personas pasadas y presentes que de alguna manera me acompañaron en este viaje.

A las vivencias y memorias compartidas con mis compañeras y compañeros de estudio del profesorado de Educación Física de La Plata: Tano, Turca, Laura, Bruja, Pablo, Martín, Zurdo, Duende, Gaby, Andrea, Negro y sigue la lista; en especial, a dos patagónicos que partieron pronto, Pascual Mosca (2009) y Jannet Palavecino (2023).

A mis amigos de la Asociación de la carrera de “Miguel Sánchez”, especialmente a la memoria de Elvira Sánchez, su hermana, por la su lucha comprometida por los derechos humanos y el deporte.

A mi familia y amigos, que siempre están.

A mi primera nieta, Oli, que vino a iluminar y refrescar la vida y las esperanzas.

A mi madre y a mi padre que no los tengo presentes físicamente, pero están siempre en mi memoria, con sus recuerdos amorosos: ¡gracias!

Índice

Introducción. La modernidad en entre-dicho ¿La diversidad cultural negada?	5
La pedagogía de la colonialidad o ¿una pedagogía decolonial?	7
La investigación situada y contextualizada	13
Claves para pensar la diversidad de los cuerpos.....	15
La <i>Cultura Física</i> en las Ferias Internacionales y nuevas hegemonías de las prácticas corporales.	22
Educación Física en contexto	35
Esquema de desarrollo de esta tesis.....	44
Capítulo 1. Aportes para mirar la Educación Física en la escena escolar.....	47
La trama escolar y las prácticas docentes.....	47
La Historia re-repensada ¿ lo pasado pisado o lo pasado pensado?.....	52
Capítulo 2. Breve marco conceptual sobre teorías del juego y las prácticas lúdicas.....	61
Piedra libre al juego.....	61
Categorías diversas para pensar las prácticas lúdicas.....	74
Capítulo 3. Estado, educación y cuestión indígena.....	83
El andamiaje de las políticas públicas (contexto legal y normativo).....	83
Los primeros censos indígenas en Argentina. Estadística y pluriethnicidad.....	86
La cultura física y el deporte social como políticas públicas y la cuestión indígena	89
Educación Intercultural Bilingüe	90
El enfoque curricular en Educación Física en la Provincia de Buenos Aires	98
La cartografía social y su relación con experiencias lúdicas interculturales	104
Educación Física Escolar en territorio: la experiencia de Carmen de Patagones.....	107
Capítulo 4. Aspectos metodológicos de la investigación	110
Consulta a ex funcionarios de la Secretaría de Deportes de Nación, sobre el programa “Orígenes”, en relación con la cuestión indígena. La construcción de las entrevistas.....	114
Las consultas realizadas a miembros de la comunidad educativa, en la experiencia del “Palin Mapuche” de Carmen de Patagones. La construcción de las entrevistas	116
Capítulo 5. Análisis de las entrevistas, indagación de las señales interculturales en las prácticas corporales en los programas de deporte social y en las prácticas lúdico-corporales en la agencia escolar, en relación con la cuestión indígena	119
1. El programa de deporte social “Orígenes” y el diálogo intercultural en las prácticas corporales	119

2. El referente empírico en Carmen de Patagones, provincia de Buenos Aires, proyecto de Palin Mapuche, <i>Recuperando nuestros Juegos</i> . Diálogo intercultural con las prácticas lúdicas en la trama escolar.....	124
Capítulo 6. Conclusiones y aportes	146
Bibliografía	155
Documentos	163
Filmografía.....	164
ANEXO 1. Transcripción de las entrevistas a los participantes de la experiencia de Palin Mapuche y otros documentos	165
Comunicado de Inspección General sobre la feria del Libro.....	166
Desgrabación de la Entrevista a Hermelinda Tripailaf (8/11/2021), ex- Orientadora Educacional de la Escuela Primaria N° 11, Distrito Escolar de Carmen de Patagones, provincia de Buenos Aires, e integrante de la comunidad Mapuche	167
Entrevista a la profesora Fabiana Schilizzi (1/12/2021), ex Inspectora de Modalidad de Educación Física, del Distrito Escolar de Carmen de Patagones, provincia de Buenos Aires.....	170
Entrevista a la profesora Silvia García (3/12/2021), ex directora de la Modalidad de Educación Física Provincial (DEF), dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires.....	174
Entrevista a la docente Raquel Incaminato (17/12/21), ex Inspectora Jefa Distrital del Distrito Escolar de Carmen de Patagones, provincia de Buenos Aires	180
Entrevista al profesor Gustavo Dávila (Chino) 20/12/2021, ex profesor de escuelas de Distrito Escolar de Carmen de Patagones, provincia de Buenos Aires	186
ANEXO 2. Entrevistas a los integrantes del Programa “Orígenes”	190
Audio desgrabado (4/11/2021) por consulta realizada al prof. Marcelo Chames sobre el Programa “Orígenes”, dentro del Plan Nacional de deporte Social 2013-2016 quien trasladó al prof. Eduardo Fichtenbaum, que coordinó las acciones desde la Secretaría de Deportes de Nación, de dicho programa en las provincias argentinas del NOA.	190
Entrevista grupal (1/12/2021) a Claudio Morresi (ex secretario de Deportes de Nación 2004-2014) y prof. Marcelo Chames (ex Subsecretario de Deporte Social 2004-2014,) ambos dependientes del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, a cargo de la ministra Alicia Kirchner	191
ANEXO 3. Cuadro del libro <i>Nuestros Paisanos los Indios</i> , Carlos Martínez Sarasola (1992, pp. 354 y 355)	194

Introducción. La modernidad en entre-dicho ¿La diversidad cultural negada?

*“Lo que me mueve son dos cosas: los pobres y los que sufren;
y los indígenas son los más pobres y los que más sufren”
(Guillermo Magrassi, agosto de 1987)*

La modernidad occidental decimonónica prometió liberarnos del oscurantismo medieval, pero construyó absolutismos excluyentes y divergentes. Lo hizo a partir de crear una subjetividad jerarquizante, que instauró la impronta del patriarcado en sus centros. También consolidó la idea de las periferias, ejerciendo toda su potencia civilizadora para convertir al *otro*, situado en su geografía y contexto, como un extraño, enemigo o de carácter no humano.

Cristóbal Colón incorporó a América al sistema mundo, capitalista y moderno. Llevó de la mano a un humanismo europeo, que se concentró en el hombre y su racionalidad, para dejar de lado la centralidad de lo divino, de la era medieval. Pero ese humanismo llevó consigo un límite cultural: la negación del humanismo americano, su cultura y su relación con el ambiente.

Por eso los estudios culturales nos permiten profundizar el desvelamiento sobre los alcances de estos procesos, como afirma Bidaseca: “nos interrogamos acerca de los límites epistemológicos, históricos de la modernidad excluyente, buscando signos de la memoria cultural y la agencia política en las voces bajas contemporáneas” (2011, p.13).

Para superar estos límites, es necesario mejorar los debates sobre la ampliación de conceptos que nos permitan abordar esta tarea, desde una tradición crítica, dialéctica y alternativa, que revise el sentido de desarrollo homogeneizador occidental-europeo, en síntesis, crear una alternativa superadora y propia (Feinmann, 1996, p.10). Pero a la vez, al construir un marco general desde una teoría social-crítica, es fundamental apelar a distintos autores de diferentes tradiciones, para no caer en formas estructuradas de pensar y permitir el diálogo entre la teoría y la práctica. Según Walsh:

el objetivo no es establecer un “modelo rígido” (...), plantear un nuevo paradigma (...) o readoptar la práctica de los *cultural studies* iniciada en Inglaterra, sino construir puentes de convergencia entre proyectos intelectuales, entre comunidades interpretativas y entre las disciplinas que estudian lo social-cultural, y también entre estas y los saberes locales (...) de manera muy distinta a la experiencia estadounidense o europea. (2003, p.14)

La pedagogía, en tanto arte de saber enseñar a las generaciones siguientes, no quedó al margen de esta batalla de sentidos entre antagonismos culturales, con marcadas características eminentemente políticas y filosóficas, que determinaban sus retóricas y prácticas. Con la continuidad del proceso de colonialidad, surgieron posiciones críticas en educación en el movimiento Pedagógico Emancipador en América Latina. Sus principales referentes fueron Simón Rodríguez (1769-1854), José Mariátegui (1894-1930) y Paulo Freire (1921-1997), quien, con sus escritos sobre la *Pedagogía de la Liberación*, marcó huella en el movimiento pedagógico latinoamericano y, así, fue revalorizada su obra al cumplirse 100 años de su natalicio.

Simón Rodríguez (Puigross, 1986, p.16-17), maestro del libertador Simón Bolívar, realizó un gran aporte a la formación de un nuevo sujeto: el sujeto latinoamericano. Sostuvo una particular concepción de enseñar “divirtiendo”, para romper con las rígidas costumbres educativas del colonialismo español. Impulsó la creación de modelos originales propios, que incluyeron a indias/os, mulatas/os, mujeres, ricos y pobres, en la Venezuela que empieza a procesar su independencia de España.

Explorar el pensamiento de José Mariátegui aporta, en gran medida, a la construcción de una pedagogía emancipadora. Comprendió la educación como un hecho social en una compleja relación que iba más allá de los dispositivos escolares, incluyendo la cuestión indígena, en la América mestiza (Puigross, 1986, p.23).

Paulo Freire nos plantea una senda desde los pueblos oprimidos, una educación como proceso colectivo y popular, que puede liberar, emancipar a los sujetos de su condición de oprimidos. Unas de sus frases clave nos convocan a “Educar para pensar y no para obedecer” y “Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural” (Freire, 1996, p.20-22).

La pedagogía de la colonialidad o ¿una pedagogía decolonial?

La *colonialidad* o el *post-colonialismo* son esquemas culturales que perviven en las sociedades contemporáneas, desde el periodo de la expansión colonial (siglo XV), por fuera de los límites de Europa, a pesar de la finalización del colonialismo de los Estados imperiales. Analizar este proceso y qué proyecta en las agencias escolares, interrelacionando la dimensión de las retóricas y prácticas escolares, en particular, –como es nuestro interés en esta Tesis–, en la Educación Física institucionalizada, implica repensar algunas categorías. Según Meriño Guzmán (2018):

Para Fanon, el colonialismo es el encargado de producir subjetividades en los cuerpos, de generar técnicas de clasificación y diferenciación etnoracial, ejerciendo de este modo un tipo específico de poder, distribución y ordenación social en un espacio y tiempo concretos. (2018, p. 122)

La trama develada de la colonialidad, como herencia cultural, permite pensar que tenemos que ensayar una pedagogía alternativa a estos mandatos seculares homogeneizantes.

Frente a la pedagogía etnocentrista y autoritaria, se empiezan a visibilizar voces que dan cuenta de miradas democráticas y emancipadoras. Pero es necesario aclarar que, ni la pedagogía oficial o gubernamental, ni la historia de la educación en forma masiva registra esta situación como un hecho fundante de la escena del proceso de colonialidad (Artieda, 2019). En las sociedades americanas, se invalidó a una de las partes y se negó el diálogo y el intercambio. Artieda rescata la figura de Gregorio Weinberg, como uno de los primeros que hicieron escuela en la historia de la educación argentina, que nos señaló la importancia de pensar lo indígena, para comprender en profundidad esa historia. De esa manera, afirma:

Diez años antes de la constitución de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Gregorio Weinberg publicó *Modelos educativos en la historia de*

América Latina (1984). En el primer capítulo, su autor presentaba “La educación prehispánica” entre “los tupí”, “los aztecas” y “los incas” (Artieda, 2015, p.151).

La pedagogía gubernamental en Argentina, a finales del siglo XVIII, impulsada fundamentalmente por Domingo F. Sarmiento, cristalizó un paradigma positivista-heteronormativo y binario, entre “Civilización y Barbarie”, que registró por escrito en, *Facundo* (1845, primera edición). La educación, en tanto instrumento de esa nueva oleada ilustrada y homogeneizante, fue el eje de una disputa entre la ciudad y, lo que desde este enfoque se entendía como desierto, en la que se impulsó discursivamente una desertificación del “otro” y la exorcización de la cultura popular. De esa manera, se favoreció la tensión entre lo cultural y lo natural, entre lo europeo y lo americano, entre lo racional y lo irracional; y se le asignó a la educación –como dispositivo gubernamental y en particular a la Educación Física escolarizada– una tarea salvacionista. Desde la filosofía sarmientina, se puso de manifiesto la negación del gaucho por su mestizaje indígena, dado que se lo estereotipó como salvaje. Así se trazó como tarea homogenizadora, la promoción de la pureza de la castilla española. En este sentido, Sarmiento expresó: “en las campañas (...) dos ciudades diversas: la una española, europea, civilizada, la otra bárbara, americana casi indígena” (2006, p.42-43).

La educación, en general, y, en particular, la acción pedagogizante de lo “corporal” en la Educación Física, nos remite a pensar que la agencia escolar dispone de discursos y prácticas para garantizar la reproducción de un proceso de culturización de los ciudadanos. La tríada compuesta por política-sujeto-cuerpo nos compromete a develar cuales son las concepciones de la Educación Física escolarizada, en cada contexto histórico y sus permanencias, continuidades y declinaciones, en cuanto a su potencia performativa. Según Galak:

En este caso, la tarea se centra especialmente en la relación entre “cuerpo” y “política”, o, expresado en términos más concretos, en las formas en que los discursos oficiales en Argentina concibieron la educación de los cuerpos en general, y la Educación Física en particular (...) puede afirmarse que los discursos disciplinares han estado constantemente atados a los designios de las políticas estatales (...), aun cuando históricamente se la presenta como una asignatura

pedagógica a-política, que despolitiza sus prácticas, sus contenidos y los cuerpos con los que ejerce su oficio. (2014, p. 1544)

La Educación Física sarmientina provino de un modo de concebir a la educación en general, que postuló una concepción integralista. En su trabajo sobre la historia de la Educación Física argentina, Saraví Rivière (1988, p. 30) cita escritos de Sarmiento: “Los ejercicios gimnásticos, los juegos y deportes y las actividades recreativas tuvieron en Sarmiento un gran difusor.” El mismo Sarmiento sostenía que “la gimnástica civilizara a los Tobas, que no conocen disciplina sino cuando van a la guerra, a fin de robar y matar con éxito.” (Ibídem)

El estudio de las prácticas corporales con sesgo homogeneizador es una preocupación central para esta investigación. En su texto, *El oficio de enseñar prácticas corporales y motrices*, Raúl Gómez sostiene, a partir de citar a Vizueté, que los conocimientos en Educación Física deben ser reconocidos y debatidos: “una de las causas del fracaso de muchos cursos y programas sobre enseñanza de la Educación Física, tiene su origen en la ambigüedad que mantienen en sus posturas filosóficas” (Vizueté, citado en Gómez, 2022, p. 23).

Desnaturalizar y revisar los mitos fundantes de la Educación Física, con sesgo homogeneizador, nos permite desarrollar una actitud de incompletud para investigar y comprender lo complejo y diverso de sus retóricas y prácticas. Para poder analizar las interconexiones entre los enfoques filosóficos, las retóricas y prácticas que dan identidad a la Educación Física, es pertinente retomar una reflexión de Parlebas, para quien la epistemología conlleva un

análisis crítico de los sistemas de conocimiento y de su génesis, estructura y funcionamiento (...) Unas veces es la lógica de los procedimientos científicos, otras la influencia de los determinantes sociopolíticos en el desarrollo y el contenido de los conocimientos, otras más los fundamentos filosóficos de una disciplina, otras, finalmente, el estudio de las diversas manifestaciones del racionalismo aplicado. (2001, p. 189)

Pensar al cuerpo y las prácticas corporales en la escuela, como un lenguaje simbólico, mediado por la asignatura Educación Física, permite que interrogarse en qué medida la transmisión de estos saberes cumple una función homogeneizadora y disciplinadora desde una mirada tradicional, e impone un paradigma hegemónico y excluyente. En esa dirección, Soares afirma:

En un cierto sentido, todo lo que se dice respecto al cuerpo es siempre difícil de ser captado si hay una distancia en relación a la naturalización clásica relativa a los fenómenos a él ligados, aportados por la medicina y por la biología, campos que explican “el cuerpo”, buscando siempre y en gran medida generalizaciones y homogeneidades”. (2006, p. 3)

Como todo hecho social, las prácticas educativas se orientan específicamente a la enseñanza de conocimientos significativos en las asignaturas escolares, cruzadas e intersectadas por paradigmas pedagógicos que no son neutros. En esta dirección, Rita Segato propuso, en una presentación de 2016 titulada *Crueldad: pedagogías y contra-pedagogías*, desnaturalizar los signos de una violencia pedagógica disociadora:

En ese sentido, estas tres clases representan una insubordinación, se acogen al derecho a la desobediencia y emprenden una huida no siempre exitosa en dirección a la conversación, libertaria (...). Nos han robado el tiempo, y con el tiempo se fue el arte y el placer de conversar. Podemos recuperar todavía algo de su creativa incerteza.” (2018, pp. 11-12)

En esta misma presentación, Segato afirma que las pedagogías no son imparciales, al expresar:

Llamo *pedagogías de la crueldad* a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. (...) La repetición de la violencia produce un efecto de normalización de un paisaje de crueldad y, con esto, promueve en la gente los bajos umbrales de empatía indispensables para la empresa predatora. (p. 13)

Visibilizar los ciclos de violencia que trasmudan la crueldad de la enseñanza de ciertas prácticas culturales homogeneizantes sobre distintos grupos de sujetos, es parte de la tarea investigativa de esta Tesis. Ser parte también, como afirma Patierno (2020, p. 9): “En contraposición, y atendiendo los aportes de Meirieu (2007), el desafío consiste en ‘metabolizar’ o ‘reelaborar’ la violencia de manera positiva, asumiendo que las diferencias van a existir siempre, pero que estas no pueden exteriorizarse de un modo destructivo.”

Esta Tesis también busca encontrar los signos de una contra pedagogía o pedagogía alternativa que dé paso a una perspectiva intercultural. Coincidimos con Taruselli-Hecht, quienes, a partir de citar a Walsh, explican el uso y sentido contemporáneo de tres diferentes formas analíticas de la interculturalidad, la *relacional*, la *funcional* y la *crítica*:

Perspectiva relacional. Lo *relacional* se refiere al contacto e intercambio entre culturas, es decir, son intercambios de prácticas, saberes, valores, tradiciones, etc; lo que podría darse en condiciones de igualdad o desigualdad (...) Pero, existe un problema con esta perspectiva: oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad (...)

Perspectiva Funcional. (...) Esta lógica reconoce la diferencia pero la vacía de su significado al volverla funcional a la expansión de neoliberalismo, e incluso puede concebirse como una nueva estrategia de dominación.

Perspectiva crítica. (...) la tercera perspectiva, que es la asumida por la autora (...) Así, desde esta lógica, no se parte del problema de la diversidad o la diferencia, sino del estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de las diferencias que se construyen dentro de una matriz colonial de poder *racializado* y jerarquizado, y no como diferencias naturales o esenciales de la etnicidad. (2014, p. 17)

Dislocar la función homogeneizadora de la colonialidad es darnos la oportunidad de crear categorías, a partir de analizar cuestiones de disciplinamiento cultural en ciertas prácticas y retóricas, ligadas al cuerpo y la escolaridad. Esta es una mirada decolonial que

abona una perspectiva intercultural crítica, tal como describe Nicolazzo, visibilizando las tramas performativas en proceso:

La cuestión de la colonialidad/colonización y la decolonialidad/descolonización no nos queda lejos en el tiempo y el espacio, pues se actualiza aquí y ahora. Siguiendo a Catherine Walsh, utilizamos el término decolonial, suprimiendo la “s”, para diferenciarlo con el significado en castellano que implica deshacer o revertir (...). Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas. (2018, p.185)

En el desarrollo de esta Tesis ubicamos las coordenadas de los debates epistémicos sobre el conocimiento científico, intersectadas con los procesos de colonialidad. Podríamos decir que el conocimiento científico es una manifestación histórica-cultural del desarrollo humano. En Iberoamérica, según Pérez Lindo (1989), el proceso colonizador en cierta forma delimitó el conocimiento científico. Esto performó una función normativista e integracionista, a partir de repetir ideas externas a su contexto e impedir el reconocimiento de los problemas propios, sus proyecciones y sus interrogaciones. Describiendo este proceso, afirma:

La ciencia está implicada en procesos históricos. Por eso tiende a reproducir las estructuras dominantes. Por ejemplo, tiende a amplificar las brechas entre el “centro” y la “periferia” del mundo. El etnocentrismo, o sea, la creencia en la validez universal de la propia visión particular del mundo, se encuentra a menudo mezclado con las teorías científicas. Los nazis alemanes hicieron uso y abuso de este equivoco. Del mismo modo que los racistas sudafricanos pretenden justificar su sistema con la ayuda de la ciencia y la religión. (Pérez Lindo, 1989, p. 20)

Cuando elegimos analizar en esta Tesis las prácticas corporales y lúdicas, lo hacemos pensando que las mismas son parte de los lenguajes culturales, socialmente e históricamente construidos, pero poniendo la atención en cómo estas se relacionan con los aportes de los repertorios culturales de nuestros pueblos Indígenas. De esta manera, reflexionan Magrassi-Frigerio-Maya:

Nuestra cultura popular, que es la única o al menos la más nacional que tenemos, es, podemos comprobarlo diariamente, esencialmente mestiza, de un mestizaje que comenzó hace casi 500 años, con injertos varios en “indígenas” raíces. Nadie puede renegar de ninguna de las vertientes que nos configuran; tampoco pretendemos nosotros exaltar unas en detrimento de otras, pero es nuestro deseo y nuestra obligación compensar, rescatar y valorar en su justa medida a las más injustamente olvidadas. (Magrassi, Frigerio y Maya, 1982, p. 10)

La investigación situada y contextualizada

En cualquier investigación sobre lo educativo, los conocimientos generados deben leer los problemas en su contexto, ya que, una de las cualidades del conocimiento científico es la “originalidad”. Por tal motivo el ejercicio de la epistemología debe ser crítico y favorable a una diversidad, alejada de nociones desjerarquizantes.¹ Desde este posicionamiento, la dimensión de la colonialidad como proceso cultural-educativo, merece ser debatida en el marco de una perspectiva político-educativa.

Para plantearlo claramente, nuestro trabajo de investigación intenta, desde el campo de la educación, realizar la construcción de conocimientos socio-culturales, para analizar las situaciones de injusticia social y, por otra parte, analizar cómo se presenta la diversidad cultural en los procesos de escolarización, en relación con la Educación Física. Nos centramos en una perspectiva cualitativa de estudios fenomenológicos-interpretativos, que permite comprender y asumir, la complejidad de una educación inclusiva, que atienda a la pluriculturalidad situada en América Latina.

Cabe señalar que algunas investigaciones simplifican el estudio de los fenómenos culturales contemporáneos, de manera que, como sostiene Walsh, “En América Latina, todavía se confunden los estudios sobre la cultura y los estudios culturales” (2003, p. 23). Vemos esta advertencia con más detalle en el planteo de Restrepo: digamos que los estudios de la cultura constituyen un campo amplio (...) [con]

¹ La desjerarquización, como modelo de intervención epistémico-cultural, es aquella que se como superior, universal y unívoca, en relación a otras formas y modos, de conocimiento.

encuadres disciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios que se refieren a la “cultura” como su objeto de análisis. Desde esta perspectiva, entonces, lo que se ha dado en llamar “antropología cultural”, “sociología de la cultura”, “crítica cultural” y “estudios culturales” pertenecería a este heterogéneo campo de los estudios *sobre* la cultura. Por tanto, no se podría confundir estudios culturales con estudios sobre la cultura, ya que los primeros serían, a lo sumo, una parte o componente de los segundos. (2012, p.126)

Los saberes en Educación Física se entienden como parte de un proyecto cultural de Nación que, traducidos en clave democrática, se transforman en política pública para las/os ciudadanas/os. Así, los conocimientos eruditos y los acoplamientos que permite la constitución saber-poder están constantemente atravesados por las luchas de sentido, con la utilización de ese saber en las tácticas actuales, en torno a las prácticas corporales modernas, mediadas por la Educación Física. Específicamente, la modernidad previó un tipo de Nación, que derivó en el nacimiento de la Educación Física. En este sentido:

La Educación Física es un producto de la Modernidad (Crisorio y Giles, 1999). Según los autores, la misma tiene fecha de origen, segunda mitad del siglo XIX, donde los fisiólogos promovieron un movimiento que rompió con la Gimnástica Alemana para instalar el *Sport* Inglés. Tuvo como marco la medicina social urbana en Europa (Botejara y Meringolo, 2013, p. 63).

Cuando nos planteamos en esta investigación a abordar estos debates, nos inclinamos como afirma Gómez, hacia la pertinencia de un análisis genealógico:

El método genealógico concibe la realidad humana como efecto de ciertas prácticas históricas y culturales, a las que propone trazar y estudiar. No mira a la historia como un desarrollo continuo, tras un esquema lineal, sino que se orienta a las discontinuidades, a las rupturas entre los discursos y a las relaciones de poder que lo sostienen. (2022, p. 25)

Claves para pensar la diversidad de los cuerpos

Para la Educación Física, moderna el cuerpo nunca ha dejado de constituir significados como parte de las prácticas sociales históricamente determinadas. De la mirada pecaminosa medieval sobre cuerpo, como negación de la conciencia corporal pasamos, en la modernidad, a una perspectiva médica que veía al cuerpo humano como una máquina, para pasar a ser luego concebido como un organismo en intercambio con su ambiente. El cuerpo es solidario con el sistema de objetos, significaciones y valores, Ruggiano describe las tensiones de estas relaciones:

La disputa (tanto material como simbólica) por la legitimidad en el ejercicio del poder político (¿y moral?), característica de las sociedades modernas occidentales deviene en la conformación de un poder sobre la vida, de un biopoder,² que se dirige en primer lugar al cuerpo. (2011, p.31)

La corriente de pensamiento del esencialismo biológico busca clausurar los debates, al oponer naturaleza y cultura. Lo biológico, parte constitutiva del cuerpo, se escinde de esta manera de la cultura. Pero, no solo eso, además le otorga regímenes ontológicos específicos, como verdades absolutas, que caracterizan a lo biológico como natural y bueno. Así, las diferencias “naturales” son constituidas en procesos de jerarquización, subordinación, descalificación y estigmatización, muchas veces ligados al sexismo, racismo, homofobia u otros tipos de segregacionismo. En este sentido, se expresa Bravin: “los estudios del cuerpo y la subjetividad suelen ir juntos en el intento por superar las concepciones dualistas de la modernidad (citado en Kaplan y Szapu, 2017, p. 233-234).

Desmitificar el imaginario occidental moderno donde el cuerpo es sometido y, solamente, es concebido como fuerza orgánica de utilidad productiva, es interpelar críticamente la corpo-socio-política en relación con los estudios culturales y los modelos de comportamiento y sensibilidad, intersectados con la diversidad americana. Estos rasgos

² Concepto que el autor retoma de Foucault, a partir del texto *Defender la sociedad* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006).

son definidos por Pedraz-Brozas Polo (1997), como la dimensión humana de la *cultura física*. Esta última está conformada por modelos de conocimientos desarrollados, por las normas o formas establecidas de convivencia y por los modos de sensibilidad. Así lo describen los autores:

Conjunto de saberes, creencias, valores, leyes, reglas, hábitos, prácticas, usos, actitudes, esquemas perceptivos y representativos, sensibilidades, utensilios, aparatos, etc. adquiridos o contruidos por el hombre que están directamente determinados por acciones corporales y que, a la vez, son determinantes del comportamiento corporal (de las actividades físicas); muy especialmente todo aquello que contribuye a configurar al cuerpo: su morfología física y su morfología simbólica o representativa. (Pedraz y Brozas Polo, 1997, p. 8)

Nos parece necesario aclarar que el ser humano es un ser vivo integrado y sus producciones culturales se configuran con base en su comportamiento corporal e intelectual. A la vez, coincidimos con Reynaga Estrada (y otros) cuando expresan que “la categoría cultura física dimensiona la conexión del cuerpo con el nivel más desarrollado del ser humano: la cultura, y la ubica en el carácter socio histórico del mismo” (2007, p. 30).

Para profundizar algunos conceptos, analizamos las prácticas culturales, ligadas a la esfera de la cultura física y lúdica, posicionándonos en primer término en relación con las prácticas corporales, en el sentido en que, las entiende Soares:

Las prácticas corporales, por tanto, atestiguan cambios profundos de costumbres, de relaciones de poder, de modos de vivir, pueden asimismo, ser comprendidas como una imagen más sensible del conflicto entre civilización y deseo, como trazo más visible de la interconexión entre naturaleza y cultura. (2006, p. 13)

Es necesario puntualizar que, desde Brasil, Lazzarotti Filho (y otros) conceptualizan a las prácticas corporales desde el ámbito académico, como la “manifestación cultural que se explicita principalmente en la dimensión corporal” (2010, p. 25).

En esta Tesis, consideramos a las prácticas corporales en el campo de saberes de la Educación Física, pensando que la naturaleza orgánica de los sujetos y la cultura se dan en un mismo plano del acontecer humano. Coincidimos con Saraví (2019) cuando afirma:

Si bien en el campo académico hispanoparlante de la Educación Física se suele hacer uso frecuente de términos como motricidad, actividad física y/o movimiento, en nuestro caso consideramos que no son lo más adecuados, dado que, en líneas generales, no tienen en cuenta los contextos socio-históricos-culturales. (2019, pp. 24-25)

Lo que buscamos es analizar y poner en tensión las relaciones corpo-socio-culturales, que reflejan las prácticas corporales-lúdicas, como constructoras de identidades, que se *interceptan* con las identidades en desarrollo y tensionan lo nuevo con lo viejo. Frente a las nuevas generaciones, pensamos en una Educación Física que se deconstruya respecto del paradigma médico-biológico-cartesiano y busque ser parte de una perspectiva más compleja, que dé cuenta de la diversidad cultural. Esto puede contribuir a formar nuevos ciudadanos transformadores en las sociedades contemporáneas.

Es preciso afirmar que la educación transmite cultura y la cultura define el tipo de educación humana. Desencializar el cuerpo, no implica descartar su base biológica, si no comprender que los sujetos están contruidos y performados por lo biológico, integrado en un único proceso con lo cultural y social. Fragmentar esta unidad, epistemológicamente hablando, es convertir al cuerpo en un “objeto” biológico y reducirlo a regímenes de verdades parciales, que no abordan los problemas de una existencia humana digna.

En segundo término, para ampliar los análisis, es necesario no deslindar las construcciones teóricas de las prácticas corporales. Desde hace algún tiempo, la *interseccionalidad* fue tomando fuerza como una expresión utilizada para designar la perspectiva teórica y metodológica que busca comprender el cruzamiento y la imbricación de las relaciones de poder. Según Viveros Vigoya (2016, p. 9), “también es una problemática sociológica: la articulación de las relaciones de clase, género y raza es una articulación concreta, y las lógicas no son iguales a las lógicas políticas.”

Pensar la diversidad es poder tener una apertura a la diferencia que se expresa en distintos tonos en el pluriculturalismo americano, sin dejar de prestar atención a las

intersecciones mencionadas y comprendiendo la importancia de los procesos de dominación, sometimiento y resistencia, en distintas coordenadas temporales. Pero también es necesario guardar cierta vigilancia epistemológica respecto de los análisis interseccionales, tal como lo expresa Viveros Vigoya (2016, p. 14): “Los análisis interseccionales permiten y propician una reflexión permanente sobre la tendencia que tiene cualquier discurso emancipador a adoptar cualquier posición hegemónica y a engendrar siempre un campo de saber-poder que comporta exclusiones.”

Cuando nos planteamos una existencia humana digna, debemos posicionarnos sobre las cuestiones negativas de la tendencia a naturalizar la función social de los racismos (en plural), en las sociedades post-coloniales. Se trata de la epidermización de la segregación, que provoca un sentimiento de inferioridad en los sujetos corporizados, racializados y homogeneizados. Ser negra/o, india/o, mestiza/o, criolla/o o mulata/o, no es solo, epidérmicamente hablando, una singularidad biológica. En las sociedades en donde perviven las pautas de racialización colonial, esta singularidad es motivo de valoraciones negativas sobre grupos de sujetos. Kaplan y Szapu tratan esta cuestión al afirmar que:

El lenguaje, sea verbal o corporal, opera en el territorio de lo simbólico y de sus luchas. Cuando alguien no nos agrada, suele escucharse a modo de justificación la frase: “por una cuestión de piel”. La piel socializada, con sus proximidades y distancias imaginarias, delimita la zona de las relaciones entre “nosotros” y “ellos”. (2017, p. 230)

Fanon (2009) utiliza el término epidermización racial para aludir a la clausura ligada al color de la piel de los sujetos. Buló y De Oto amplían esta idea, al citar a Mbembe:

Achille Mbembe, filósofo camerunés afirma que “el cuerpo del otro, y especialmente su color, es lo que hay más de inmediato, más visual, más material”.³ Este será el punto de reflexión: la piel tiene un rol activo, por decirlo de algún modo, la piel hace piel, es epidermización de un otro inventado para la construcción de una identidad, de un adentro. (2005, p.10)

³ Los autores del texto referenciado extraen esta idea de: Mbembe, A. (2005) “El racismo como práctica de la imaginación”. En Binde, J. (coord.) *¿A dónde van los valores?* (pp. 361-365). Coloquio del Siglo XXI. Unesco.

La epidermización es síntesis de un proceso inmediato de cosificación de las relaciones humanas, en esa línea, Mapelman y Musante afirman que:

Biologizar las relaciones sociales y utilizar el concepto de “raza” entre los distintos grupos humanos va a servir para legitimar “científicamente” la construcción de ese “otro negativo”, y justificar de ese modo el supuesto ideológico sobre el que se conformaron los estados modernos en América Latina. (2010, p.13)

De esta manera, resulta necesario pensar que en los procesos post-coloniales perviven las mencionadas pautas culturales. Así lo expresa Fanon (2009, p.50): “Todo pueblo colonizado, es decir, todo pueblo en cuyo seno ha nacido un complejo de inferioridad debido al entierro de la originalidad [sic] cultural local, se posiciona frente al lenguaje de la nación civilizadora, es decir, de la cultura metropolitana.”

Para poder cuestionar (y cuestionarnos) las pautas de socialización colonial es necesario cruzar esta frontera, muchas veces autoimpuesta, por eso, es clave el diálogo entre la teoría y la práctica, en la búsqueda de generar miradas alternativas en Educación Física. En *Conversación Interesada con Eduardo Restrepo*, sobre la obra de Stuart Hall, llevada a delante por la Universidad del Comahue, se expresa: “Muchos autores nos invitan a recitarlos, nos entregan una serie de herramientas conceptuales y de arquitecturas argumentativas y nos invitan a ser pequeños Foucault, pequeños Derrida” (Monasterio y Kejner, 2020, p. 296).

Para escapar al pensamiento “con garantías”, Hall nos propone un pensar “sin garantías”, que permita reflexionar sobre sujetos situados. Debe teorizar desde lo concreto, sin reduccionismos intelectuales, que tiendan a ver todo en blanco/negro, bueno/malo, como dos caras de la misma moneda. Los mismos autores sostienen que, según Hall,

los esencialismos son hechos histórico-políticos, y que no todos los esencialismos son iguales. Hay esencialismos que son nefastos, por ejemplo racismos que han avalado (...) matar a otros, la esencialización basada en una esclavización. Pero hay otros son una maravilla. Los, tropes de los primeros feminismos basados en la mujer. (Monasterio y Kejner, 2020, p. 300)

Para avanzar hacia una actitud decolonial, en los análisis de esta Tesis es necesario pensar sin garantías, por fuera de la homogenización occidental. Reconocer la diversidad cultural en relación con las prácticas corporales es hacer un ejercicio abducción cultural que nos permite registrar esos signos –que son las prácticas corporales–, como lenguajes simbólicos del acontecer humano. En este sentido, habla Furlan (1999, p. 2): “Mezclando tal vez, irreflexivamente los planos, pensé que los cuerpos siguen siendo políglotas”.

La pluralidad cultural americana tiene formas de expresión características de su contexto, pero, muchas veces, se encuentra intersectada con procesos de colonialidad (Nicolazzo, 2018) que impiden, con una dinámica jerarquizante, la puesta en juego de los diferentes repertorios culturales de nuestros Pueblos Indígenas e instalan situaciones injustas. Es así que nuestros análisis parten de un recorte de la *cultura física*, en los términos de Pedraz y Brozas Polo (1997), de las *prácticas corporales* (Soares, 2006; Saraví, 2019) y su relación con la cuestión indígena.

Como se viene anticipando, seleccionamos para esta Tesis una senda teórica decolonial (Nicolazzo, 2018) que permite cuestionar y cuestionarnos las dinámicas existentes. Busca, así, romper con los viejos paradigmas sobre la base de otras formas de saber, estar, sentir, vivir, en distintos proyectos de vida.

En esta dirección es necesario aclarar de qué entendemos por *Pueblos Indígenas* o *Pueblos Originarios*. Muchas veces, esta identificación de las comunidades autóctonas de América, tiene que ver con criterios externos o internos. Los primeros son impuestos por funcionarios, políticos, maestros, técnicos, académicos, etc. Los criterios internos se dan cuando los pueblos autóctonos intentan definir factores para autoidentificarse. La periodista indígena Zulema Enríquez –directora del Departamento de Pueblos Originarios de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata– considera que los términos *aborigen*, *indígena* y *originario* son producto de la colonización y la occidentalización. Los Pueblos Indígenas están en proceso de reconfigurar el *lenguaje*, para reivindicar las identidades políticas indígenas. Asimismo, afirma que:

El lenguaje es disputa de poder. En ese sentido, **los términos son hechos políticos**. Para los pueblos originarios es importante avanzar sobre el significado de cada palabra y cada concepto. A mí no me molesta que me llamen india, indígena u originaria, porque el sentido que se pone en juego es que el otro pueda

repensar el significado del indígena, del indio, del pueblo originario como sujetos políticos, activos, sociales, del presente y **no como objetos de estudio del pasado.** (2018).

Como criterio general, en la escritura de esta Tesis se nombra a los sujetos de los pueblos autóctonos de América, como *Pueblos Indígenas*. Así los identifican la Constitución de la Nación Argentina (Reforma de 1994), las leyes nacionales, el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la declaración de las Naciones Unidas, sobre los derechos de los Pueblos Indígenas de 2007. Esta denominación supone un uso más específico, como lo expresan Hirsch y Lazzari: “en América para señalar a aquellos descendientes de los habitantes que como afirmábamos anteriormente, antes de la llegada de los conquistadores y colonos europeos” (2016, p. 21).

No obstante, esta denominación es transitoria y por supuesto contempla el derecho de las comunidades a su autoidentificación. En esta dirección, Morita Carrasco (2000, p. 34) afirma que la autoafirmación de la identidad indígena es un proceso inconcluso: “su diferencia de la identidad impuesta por los estados nacionales como así también la noción de valores alternativos a los de la sociedad occidental ‘civilizada’ se volvieron no ya símbolos sino un imperativo de trabajo para los indígenas.”

Reconocer este conjunto de saberes más plurales y diversos nos permite pensar en general que los hechos culturales que expresan las sociedades son formas y modos de vivir los cuerpos en plural, en el marco de la cultura física. Pero es necesario aclarar que la correspondencia con la educación no es algo aleatorio, ya que, el recorte de la cultura en los dispositivos escolares es intencional y hace que se presente, a través de Educación Física, como inclusiva de estos saberes o refractaria de los mismos. En esta indagación, proponemos analizar, a través de los estudios culturales (Restrepo, 2012), las sensibilidades y valores humanos (entre otros elementos), para que hablen y se expresen. Se busca, así, visibilizar los obstáculos que impiden que los saberes en Educación Física atiendan a la pluralidad, la diferencia y la diversidad cultural, como parte de una concepción que desarrolla los derechos humanos.

La *Cultura Física* en las Ferias Internacionales y nuevas hegemonías de las prácticas corporales

En el concepto de cultura, se expresan distintos debates o tensiones que es necesario profundizar. Muchas veces, se vinculan a un sesgo que apunta a entender a la cultura solo como una expresión de las imágenes artísticas o desarrollos intelectuales. Magrassi-Frigerio-Amaya (1982, p. 30) superan ese debate al afirmar que la “cultura es y son los modos-formas de ser (pensar-sentir-decir-obrar) hacer, de vivir libre y pleno de los pueblos.”

En esta Tesis, abordamos los estudios culturales desde una mirada intercultural crítica, pensando la dimensión de lo corporal de las prácticas corporales-lúdicas y su relación con el contexto histórico y social, como una parte más de la cultura humana. Pero es necesario también puntualizar, como sostiene Perez Monkas, que

Tanto el juego y la gimnasia como el deporte constituyen prácticas fundamentales que han estructurado y nutrido a la Educación Física en la modernidad (Crisorio y Giles, 2009). Si bien no son las únicas, se profundiza en el análisis de estas tres como recorte del conjunto de prácticas corporales. (2016, p.16)

La interrelación que existe entre la cultura física y la Educación Física nos permite pensar, tal como afirman Pedraz y Brozas Polo:

En este contexto, que es el de la relatividad cultural, pero evidentemente, el del juego del poder para imponer modelos de sensibilidad y, a la vez, para obtener las credenciales de la *distinción*, cabe situar no solo al análisis de la educación física invisible, sino también el de la educación física visible o, si se quiere, escolar y el de los contenidos que la configuran. Lo que queremos decir es que sería preciso partir de estos planteamientos para comprender de manera crítica el modo en que ha sido configurada socialmente la cultura física dominante y los mecanismos de poder por los que se produce una selección que legitima unas cosas como propias de la educación física y deslegitima otras. (1997, p. 11)

En su Tesis doctoral, *Los Juegos De Los Pueblos Indígenas de Brasil: desarrollo, importancia y significado de los juegos* (2011), Ruiz Vicente retoma a Mata para decir que “Como manifestaciones culturales, las actividades físico-deportivas reflejan actitudes, inquietudes y pautas propias de los grupos humanos en las que se desarrollan” (p. 37). Pero esta manifestación cultural impacta como delimitación de lo enseñable en Educación Física, como lo mencionan Pedraz y Brozas Polo (1997). Para precisar este proceso, Ruiz Vicente remite a otros/as autores (2011, pp. 37-38):

El deporte aparece como elemento aglutinante de ciertos colectivos y constituye un factor de la etnicidad, al crear una identidad cultural entre sus miembros (Epstein, 1978). En tales agrupaciones de individuos, los nexos no son meramente formales y preconcebidos, sino que se establece un componente afectivo de pertenencia al grupo, por lo que el nivel de vinculación y lealtad hacia el mismo, es muy importante (Pujadas, 1993).

Para pensar los imaginarios sobre las manifestaciones culturales que se relacionan con la cultura física moderna, es necesario develar las miradas segregacionistas, discriminatorias y desjerarquizantes hacia los Pueblos Indígenas, que se presentan en los textos, *Zoológicos Humanos*, de Báez y Mason (2016) y *Tehuelches y Fueguinos en Zoológicos Humanos*, de Norma Sosa (2020). El proceso de exhibiciones humanas o **antropozoológicas**, puesto en juego en las “Ferias Universales”, se intensificó entre las décadas de 1870 y 1930, donde las sociedades antropológicas presentaban en exhibición, a distintas etnias, no blancas, como objetos de estudio y exotización de las culturas. Es de destacar la particular historia del secuestro y posterior cautiverio de hombres, mujeres y niños, de los Pueblos Indígenas de la zona patagónica, que fueron presentados en París, desde 6 de mayo al 31 de octubre de 1889 en el centenario de la Revolución Francesa, en jaulas públicas de exposición en el Jardín D’acclimatation. Posteriormente, fueron llevados a las universidades europeas para su estudio. El trabajo realizado por Christian Báez y Peter Mason permitió visibilizar, no solo las fotografías de las comunidades (*Zoológicos Humanos*-2016), si no que empezó un proceso de recuperación de “cuerpos”, en particular de los restos óseos de las personas que estaban guardadas y clasificadas como piezas científicas en universidades europeas. En 2010 el gobierno chileno reclamó la repatriación y posterior entrega a los familiares de las víctimas. Esta foto seleccionada de la sección

“Mapuches”, del mencionado texto, muestra a un grupo sujetando los bastones del juego del “Palin”, en dicha feria francesa.



Imagen 1. (Báez y Mason, 2016, p. 85). Foto de Archivo General de la Nación, Buenos Aires, Pierre Petit (1831-1909)

En 1904, se realiza la Feria Internacional de Louisiana (*Louisiana Purchase Exhibition*), para festejar el 100° aniversario de la compra de los Estados Unidos a Francia de ese territorio, con la participación de más de cincuenta países, bajo el símbolo de la “Columna del Progreso”. Según describe Norma Sosa:

En el sector de antropología se alojaron sesenta y cinco grupos étnicos, en predios escenográficos. Como una continuidad de la moda impuesta en 1896 en la muestra de Ginebra, junto a las impecables villas suizas y aldeas de pigmeos, sioux, fueron presentados algunos tehuelches de la Patagonia. (2020. p. 176)



Imagen 2. (Sosa, 2020, p.179) Foto de periódico: The Buffalo Enquirer and Courier- fotógrafa: Jessie Tarbox Beals (1904).

Marcelo Valko, en su texto *Pedagogía de la desmemoria* (2013, p. 28), explica que “Las mínimas diferencias de biotipo sirven para discriminar a ese otro extraño: los pómulos salientes, una nariz de base ancha, en especial el matiz de la piel será la más popular de las pruebas de la inferioridad del otro y saldrá a relucir hasta bien entrado el siglo XX.” La dimensión corporal y sus prácticas se inscriben, así, en la construcción de las relaciones identitarias, pero con una concepción siniestra y cruel. La “indianidad” de los americanos autóctonos, no solo es negada, desjerarquizada, desestructurada, racializada, sino también eliminada desde lo discursivo y desde lo material, como lo manifiesta Valko, en relación con un libro de historia escolar:⁴

La campaña de Roca contra los indígenas fue coronada por el éxito eliminando 4.000 indígenas y cayeron prisioneros varios caciques de importancia como Pincén, Catriel y Epumer. Solo logró escapar Namuncurá que buscó refugio en Neuquén hasta rendirse en 1883. (p. 43)

El autor también reflexiona acerca de la palabra *éxito* de la campaña del Ejército Argentino, al mando del General Roca, porque se asocia a la exterminación de personas por parte del Estado y su prole repartida, a la Sociedad de Beneficencia, como servidumbre. También es necesario recordar las campañas militares que tuvieron los mismos objetivos respecto de los Pueblos Indígenas en Argentina, a partir de 1924 en el norte del país, con las matanzas en Napalpí (Chaco) y La Bomba (Formosa). En suma, la indianidad, como síntesis axiomática identitaria, se expresa como conceptualiza Assies (2003, p. 1): “Con el acoso por el ‘desarrollo’ surgió la necesidad de establecer límites al avance del ‘progreso’ y de las frentes [sic] de colonización, de demarcar algo como ‘nuestras tierras’; es decir vincular una demarcación espacial con una identidad o ‘indianidad’ definida frente al ‘otro’ invasor.”

En 1926, se edita un libro de geografía para las escuelas secundarias de Argentina, que es citado por Curruhuinca y Roux (1984, p. 254), detallando las expresiones del Dr. Eduardo Acevedo Díaz sobre el logro del *éxito*, en la justificación del exterminio humano: “La República Argentina no necesita de sus indios. Las razones sentimentales que aconsejan su protección son contrarias a las conveniencias nacionales.”

⁴ Se trata del manual de Historia de José Cosmelli Ibáñez.

Esta concepción también es identificada por Bidaseca, cuando expresa:

Identificada América como en un estado de anarquía, ilegalidad y despotismo arbitrario, las “degeneradas y bárbaras” costumbres sociales de estos pueblos indios –sancionadas, según creían, por la tradición religiosa– fueron un elemento central de la justificación ideológica del colonialismo eurocéntrico. (2011, p. 19)

Este proceso generó las condiciones de negación cultural de las comunidades indígenas autóctonas, que justificó el genocidio iniciado con la invasión europea de América, tal como expresa Colombres:

Pero no solo la cultura, el arte, se consumieron en esta hoguera del “Descubrimiento”. (...) Centenares de miles de indígenas murieron combatiendo al invasor o fríamente asesinados por éste. Muchos más cayeron víctimas de la viruela, el sarampión, la gripe y otras pestes desconocidas, que hicieron fácil presa en cuerpos minados por la mala alimentación (producto del abandono forzado de sus cultivos tradicionales) y el trabajo intensivo. En los primeros 50 años de la Conquista la población indígena de las zonas dominadas quedó reducida a un 25%. (1989, p.14)

Dora García retoma la tipología pionera de Lemkin para caracterizar distintos tipos de genocidio que hubo en la historia:

El primer tipo de genocidio lo relaciona con las guerras de exterminio de la Antigüedad y Edad Media, que constituían la destrucción total de grupos o naciones enteros [sic]. El segundo tipo de genocidio, surgido en la Modernidad, se caracterizó por la destrucción de una cultura sin la intención de destruir a sus miembros. El tercer tipo se constituye por el genocidio tipo nazi, que combinó formas de genocidio antiguas y modernas en donde de manera diferente algunos grupos eran seleccionados para ser aniquilados inmediatamente, mientras que a otros se les asignaba un proceso de aniquilación genocida. (2012, p. 374)

Cuando nos referimos a la cuestión del genocidio ocurrido sobre los Pueblos Indígenas de nuestro territorio, se vuelve necesario anclar conceptos relacionados con los Derechos Humanos y la construcción de ciudadanía democrática. La Segunda Guerra Mundial y el Holocausto pusieron de manifiesto que, en los países centrales, líderes de la modernidad decimonónica, ocurrieron hechos que desgarraron la condición humana. En este sentido, García afirma que:

Gracias a las instancias realizadas por Lemkin frente a la ONU, se analizó por primera vez la cuestión de la prevención y la sanción del genocidio. Así, la Asamblea General resolvió que “el genocidio es la negación del derecho a la existencia a grupos humanos enteros”. Esa negación del derecho a la existencia conmueve la conciencia humana, causa grandes pérdidas a la humanidad, a partir de las contribuciones culturales y de otros tipos que representan esos grupos humanos, y es contraria a la ley moral y al espíritu de las Naciones Unidas. (p. 375)

Aunque este piso de principios de convivencia humana llega tardíamente para los Pueblos Indígenas de América Latina y del mundo, resulta importante profundizar en este proceso de diálogo y humanización de las relaciones sociales.

En Argentina, en el marco de políticas públicas en materia de Derechos Humanos, en el museo de Ciencias Naturales de La Plata (dependiente de la Universidad Nacional de La Plata), comenzó un proceso de restitución de los restos óseos de los integrantes de Pueblos Indígenas a sus comunidades que habían sido tomados prisioneros y posteriormente entregados al museo con fines científicos, después de la mal llamada conquista del desierto.⁵ Es una tarea, para nada sencilla, que implica analizar, cómo y qué produjeron estos procesos de desgarramiento humano en los sujetos, mientras se llevan adelante procesos llenos de contradicciones en un contexto de globalización homogeneizante, en una nueva era hipercomunicacional ligada a la hiperconectividad selectiva.⁶

⁵ Véase: 30 años de democracia "Prisioneros de la ciencia. Una reparación histórica" TV Pública, 17/12/13. Dir. Mariano Mucci. [en línea]. URL: <https://youtu.be/vJZA1c3OPIA>

⁶ Según Hazaki (2019, p. 56) “La hiperconectividad promueve, obliga en realidad, a que no hay que desconectarse nunca. Hace que el tiempo de descanso haya desaparecido y que predomine la conexión al trabajo las veinticuatro horas bajo la forma de la comunicación en tiempo real.”

Esta es la era donde también se ha decodificado el genoma humano, se ha recreado la "Bosón de Higgs" o "Partícula de Dios", a partir de lo que se generaron debates filosóficos sobre la ética de la ciencia en los que los absolutismos genéticos y físicos impulsan regímenes de verdades sesgadas. Mientras tanto, se profundizan en el mundo los grandes problemas de la humanidad, como el aumento de la concentración de la riqueza, las migraciones forzadas, el calentamiento global y la depredación de la flora y la fauna; esto incluye a los genocidios, la discriminación por razones de etnia, género y las guerras, entre otras cuestiones cruciales. Asimismo, también persisten relaciones coloniales, como la situación de las islas Malvinas, en nuestro país.

Dadas las características socio-históricas mencionadas, poner de relieve la necesidad de dialogar y buscar acuerdos sobre qué y para qué investigar es un ejercicio imprescindible. A partir de la irrupción de la pandemia SARS-COVID, se tensaron y visibilizaron nuevas y viejas injusticias que perviven en nuestras sociedades. Por tal motivo la necesidad de buscar conocimientos sobre el estado de situación de la atención de las diversidades culturales, es poner el acento en la búsqueda de consensos para construir sociedades más justas. Estas preocupaciones contextualizan la importancia de pensar una educación más inclusiva, en relación con lo corporal, y permiten reflexionar en línea con lo que proponía Alfredo Furlan en las Jornadas de Cuerpo y Cultura llevadas a cabo en Buenos Aires:

En especial, me adhiero a la búsqueda de “una definición *amplia de cultura física superadora de las gimnasias y los deportes tradicionales*”, con “la necesidad de dar cabida a los cuerpos de todos y cada uno, por lo cual aquello que se define como cultura física debe contemplar actividades físicas para sujetos diversos, en contextos diversos, incluyendo todos los sectores sociales. (2005. *El destacado es nuestro*)

Esta investigación se centra en el análisis del proceso de vinculación de los sujetos que transitan la escolaridad, en relación con la diversidad cultural, a través de la asignatura escolar Educación Física. Pero, a la vez, se busca escuchar las voces de los participantes de experiencias interculturales, desde prácticas lúdico-corporales en la Provincia de Buenos Aires. Se trata, tal como sostiene Bidaseca (2011, p. 23), de “*Ejercer la escucha*. Para lo cual no hemos sido entrenados. Consiste en ‘estar predispuesto ya en la misma

actitud de un cuerpo que se inclina ligeramente a un lado para escuchar' (Guha, 2002). Escuchar las voces de los otros, del poder y nuestras propias voces.”

En este sentido, recuperar la palabra es recuperar el diálogo fecundo y fértil, por eso se hace necesario una pedagogía de la pregunta. Entonces ¿La Educación Física, como parte de una cultura física superadora, asume la diversidad cultural de la que están constituidas sociedades latinoamericanas como la nuestra (incluyendo los Pueblos Indígenas, afro y migrantes)? ¿Es promotora de una educación intercultural-emancipadora, que atiende la perspectiva de género y de las etnicidades, en sus retóricas, prácticas y representaciones corporales-motrices, como lenguaje social del acontecer humano? ¿El juego y el jugar, como parte de la cultura y de la constitución de las infancias y juventudes desde la perspectiva de derecho, es analizado como construcción de identidad/identidades atendiendo la diversidad cultural?

Javier Trímboli⁷ afirmó que algunas versiones de los juegos tradicionales y de los cuentos de hadas tenían el cometido de la transmisión de valores, en el marco del derrumbe de la civilización decimonónica: “entre sus rasgos sobresalientes contaba con la creencia en el valor de las palabras y la racionalidad, en la normalidad integradora”.

Es así que el proceso cultural-civilizatorio homogeneizante y etnocéntrico desnuda la exclusión de una parte importantísima de la diversidad americana, impidiendo, de alguna manera, la comprensión de la dinámica de los procesos históricos y de su génesis social. En este sentido, Ferrarese (2003, p. 1) plantea revisar el multiuculturalismo selectivo en Argentina, cuando expresa: “la interculturalidad debe darse entre todos los grupos étnicos que la habitan, no solo entre los extranjeros que migraron a América. La existencia de colegios Israelitas, Franceses, Alemanes, Ingleses, etc. es una señal de una interculturalidad hacia lo ajeno y no hacía lo propio.”

El occidentalismo de la cultura física potente de la modernidad tiene uno de sus inicios históricos en el *olimpismo*, una corriente que despliega prácticas corporales. Su antecedente histórico se ubica en 776 AC en Olimpia, Grecia. Según Rozengardt (2006), “En junio de 1894 se realizó el Congreso Olímpico en París y dos años más tarde los primeros Juegos Olímpicos Modernos”. Después, de este evento realizado en Atenas en

⁷ En el marco del Seminario de Identidades y Pedagogía. Aportes de la imagen para trabajar la diversidad en la escuela, FLACSO, 2007.

1896, se celebraron las segundas olimpiadas en París, Francia, en 1900. La siguiente imagen es el afiche diseñado en ese momento.



Imagen 3. Afiche de Juegos Olímpicos de París, 1900⁸

Según, la página oficial del Comité Olímpico Argentino (COA), en su apartado “Historia de las Olimpiadas”, este segundo encuentro se desarrolla en la Feria Internacional de París:

Con el cuestionamiento de los griegos, pues ese país consideraba que los Juegos le pertenecían y que solo debían realizarse en su territorio (un periódico ateniense aseguró que “el señor Coubertin es un ladrón al querer que los Juegos se celebren en ciudades que no sean griegas. Así nos roba una de nuestras más preciadas joyas: las Olimpiadas), las mujeres hacen su debut olímpico pues 19 son las que participan en París. (...) Son unos Juegos extraños por la diversidad de deportes y por su duración de cinco meses (del 24 de mayo al 28 de octubre), ya que forman parte de la exposición Universal de la capital francesa.⁹

La potencia del olimpismo con su nevadura griega se transforma, así, en un intento de planetarización de las prácticas corporales modernas, instrumentalizadas en las Ferias de Exposición Universales como en Francia y Estados Unidos. Las mismas no fueron separadas del proceso de deportivización de los juegos tradicionales de las sociedades y, por consiguiente, la capilarización de la revolución industrial como intersección del proceso cultural performativo del desarrollo material y cultural de occidente en relación con el deporte. Según Crisorio,

⁸ Extraída de la entrada “Historia de los Juegos Olímpicos. Atenas 1896-Londres 2012”, página oficial del Comité Olímpico Argentino. URL: <https://www.coarg.org.ar>

⁹ Ibidem.

El tipo de juegos que conocemos como deporte se desarrolló en Inglaterra durante los siglos XVIII y XIX y se difundió en otros países aun más tarde, entre 1850 y 1950. Sin embargo, muchos autores prestigiosos y profesores de educación física todavía sostienen, práctica y teóricamente, la leyenda de la continuidad entre los juegos griegos antiguos o medievales populares y los deportes modernos. (2010, p. 190)

Inclusive, esta imbricación del ideal olímpico y la revolución industrial en estas prácticas corporales, es analizada por Pierre Bourdieu (1985, p. 195), cuando busca “Poner en tela de juicio todos los estudios que, por anacronismo esencial, encuentran semejanza entre los juegos de las sociedades pre-capitalistas-europeas o extra europeas a los que ven como práctica predeportiva y los deportes propiamente dichos.”

Para clarificar esta cuestión Crisorio expone que, “En efecto, ese anacronismo nos hace proclives a borrar las diferencias y a enfatizar las semejanzas entre los juegos ancestrales y los deportes. Una diferencia estructural entre los juegos griegos y medievales y los deportes modernos está dada por el tipo de reglas que rigieron a los unos y rigen a los otros” (p. 190).

Este esquema cultural, modernizante y mono cultural,¹⁰ prescribe que todo lo que es diferente a sí mismo está inmediatamente ligado al *atraso*. De esa manera, las comunidades indígenas son exhibidas en forma denigrante, con argumentos científicos, en los Zoológicos Humanos que mencionamos antes, como parte de la cosificación moderna de las culturas autóctonas. Según Norma Sosa, en la Feria de Louisiana “Por primera vez en suelo americano se hicieron los Juegos Olímpicos para atletas blancos y, separadamente otras competiciones internacionales en 807 categorías en las que incluyeron aborígenes” (2020, p. 175). En ese evento, se expresó la potencia performativa de la modernidad en relación con el “Espíritu Olímpico”, tal como expresa el COA en su

¹⁰ Para Kincheloe y Steinberg, “El multiculturalismo conservador o mono culturalismo (la creencia en la superioridad de la cultura patriarcal occidental) de finales del siglo XX es en muchos aspectos una forma de neocolonialismo.” (2012, p. 31).

página oficial: “Paralelamente se desarrollan los Juegos Antropológicos entre distintos grupos raciales, lo que distorsiona el espíritu olímpico.”¹¹



Imagen 4. Afiche de Juegos Olímpicos de Louisiana Estados Unidos año 1904¹²

Cuando nos planteamos desestructurar las prácticas corporales modernas, para analizar las configuraciones culturales hegemónicas, como mencionábamos arriba, lo hacíamos para reflexionar sobre esta tensión entre homogeneidad-diversidad. Para pensarla es necesario puntualizar que los paradigmas del orden y el conflicto también se conjugan en esta tensión. Cuando se le asigna a la diversidad cultural, conceptualmente, la categoría de distorsión, en este caso del espíritu olímpico, podemos señalar que esta acción se construye dentro del paradigma del *orden*, que constituye un gran campo teórico dentro de la ciencia social (economía, sociología, antropología, filosofía, historia, etc.). En este paradigma, según Tamarit (2002), “lo normal es el orden, pero el conflicto y el desorden implican patología.” Es interesante analizar que, desde esta mirada, podemos visibilizar los procesos performativos modernos descritos por Pedraz y Brozas Polo:

Asimismo, la colonización que hace que se identifiquen las formas de comportamiento óptimas o deseables con las formas propias de los grupos de edad dominantes (el estilo juvenil sobre el estilo senil) o con el estilo de vida del sexo dominante (el estilo *viril* sobre el estilo femenino). A este respecto, se puede decir que el estilo de vida deportivo, en tanto que manifestación privilegiada de la cultura física dominante (burguesa, urbana, juvenil y masculina), de rasgos uniformes y

¹¹ Extraída de la entrada “Historia de los Juegos Olímpicos. Atenas 1896-Londres 2012”, página oficial del Comité Olímpico Argentino. URL: <https://www.coarg.org.ar>

¹² Ibidem.

uniformizantes, tiende a asimilar y por lo tanto a destruir, otras formas de expresión corporal. (1997, p. 11)

Existe otro gran campo de las ciencias sociales: el campo del conflicto o campo crítico, cuya característica central es la idea “de que el conflicto es lo normal”. Se trata de un paradigma donde quedan expuestas las relaciones de dominación/subordinación, en relación con las clases sociales, el género, la etnia, las relaciones generacionales, etc. Sostiene que, cuando estas relaciones son de dominación, lo normal es que exista conflicto.

Las prácticas corporales son expresión de la diversidad cultural. Los pueblos indígenas también las desarrollaron, pero fueron incorporadas a las Olimpíadas de Lousiana como juegos antropológicos y, en el mismo acto, desjerarquizadas y desestructuradas frente al “Espíritu Olímpico” moderno; se las consideraba una distorsión, una anormalidad. Así los Juegos Olímpicos se constituyeron como una expresión de la cultura física dominante, lo que conduce a pensar que es necesario el ejercicio de una vigilancia epistemológica alternativa sobre sus prácticas y retóricas. Repensar estas expresiones implica un trabajo hermenéutico, que en el capítulo 2 de esta Tesis, realizamos sobre la “Teoría del Juego y el Jugar” y la relación entre el juego y el deporte, para anclar algunos conceptos sobre estos potentes organizadores de la cultura.

Los textos escritos contienen, de alguna manera, saberes privilegiantes en una sociedad y son instrumentos de transmisión de la cultura. Haciendo un breve análisis de los escritos traducidos del alemán por la extinta Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, publicados por el Ministerio de Educación y Justicia Nacional de Argentina, vemos cómo actúan los valores de la normalidad integradora. En el apartado, *Juegos de bandidos de luchas, de indios, de detectives y ladrones*, Stiff señala que “Prisioneros: si hemos tomado prisioneros a indios enemigos, los ataremos y vigilarémos, o los llevaremos a una fortaleza conocida por todos” (1964, p. 703).

Para suturar, transitoriamente, la perspectiva estigmatizante, discriminatoria y segregacionista de ver al *otro*, autóctona/o, afrodescendiente o mestiza/o, como *enemiga/o*, proponemos una mirada intercultural, emancipadora y decolonial de los juegos escolarizados desde un Enfoque Basado en Derecho (EBD, así lo llamaremos de aquí en adelante). Buscamos comprender la complejidad de los procesos post-coloniales, como

forma de habilitar a los sujetos a ser parte de la construcción de una didáctica del jugar, tal como lo indica Víctor Pavía:

¿A que da derecho el derecho al juego? En primer lugar (...) el derecho al juego es, según mi interpretación, derecho a espacios, tiempos y juguetes para jugar, si no es una entelequia. En segundo lugar, y esta es una cuestión que nos toca muy de cerca a muchos docentes, los chicos y las chicas tienen derecho a aprender a jugar de un “modo lúdico” (...). “didáctica para aprender a jugar de un modo lúdico” entendido como un derecho (...) el tema vedette no es el juego como derecho, sino como medio o recurso. (2011, p. 206)

Uno de los mejores aportes de las teorías decoloniales fue, precisamente, mostrar cómo buena parte de los lenguajes utilizados por la teoría social contemporánea se hallan atrapados en una suerte de dependencia epistémica, frente a los modelos de pensamiento generados por la modernidad occidental. Como sintetiza Rodolfo Kusch:

Se trata de una aversión irremediable que crea marcadamente la diferencia entre una supuesta pulcritud de parte nuestra y de un hedor tácito de todo lo americano. Más aún, diríamos que el hedor entra como categoría en todos nuestros juicios sobre América, de tal modo que siempre vemos a América como un rostro sucio que debe ser lavado para afirmar nuestra convicción y nuestra seguridad. (1999, p. 25)

De acuerdo con los motivos centrales de esta investigación que ya mencionamos, postulamos pensar en los espacios de libertad y de aproximación a una construcción mimética de realidad para las niñeces y las juventudes, pero con intencionalidad de dar lugar a la diferencia, desde una perspectiva de derecho. Buscamos la construcción de un nos-otros, a partir de reconocer nuestra diversidad cultural como atributo positivo, y clave en la subjetivación de las identidades de las sociedades americanas.

Educación Física en contexto

En las siguientes líneas aportaremos algunas claves para pensar la diversidad cultural en la escuela, en relación con la Educación Física, que son centrales para esta Tesis.

¿quién decidió nuestra memoria? ¿Quién eligió qué acontecimientos habrían de ser memorables, y cuáles arrojados al olvido? Porque de algo sí tenemos conciencia, en medio de tanto desconcierto: contra los de diez mil años de olvido del hombre en América, los escasos quinientos años de memoria que se nos permiten no son nada. Al presente, la nuestra, podemos afirmarlo sin exageración, *es una historia hecha de olvido*. (Machicote, 1994, p. 6)

La noción que imaginaron los pedagogos liberales a principio del siglo XIX, en la construcción del Estado-Nación, fue la operación cultural que posicionó a la educación como un arma cultural que saturaba de sentidos homogeneizadores la formación de los ciudadanos; borraba las historias, los contextos, las diferencias culturales e ideológicas de la población. El concepto político cultural que impulsaron ligaba a la barbarie (incivilizada), a la diversidad de las poblaciones humanas, exceptuando a la blanca europea, considerada civilizada. La Educación Física fue parte de este proceso, en la formación de ciudadanos vigorosos y obedientes para esta tarea. Por eso, revisar, cuestionar y preguntar sobre estas tradiciones nos permitirán entretener lo pedagógico y lo decolonial en la Educación Física, para no repetir los injustos olvidos de nuestra identidad y pluriculturalidad latinoamericana.

Según una mirada tradicional, la Educación Física es sólo una disciplina: “*que educa a través del movimiento*”, es un concepto muy difundido acuñado por Cagigal y otros en la década del 1970 que aún encontramos en la bibliografía actual)” (Rozengardt, 2006, pp. 161-162). Esta concepción clausura la posibilidad de ejercer la crítica epistemológica.

Por el contrario, considerar a la Educación Física como campo o conjunto de saberes y prácticas corpo-culturales y sociales en transformación, permite analizar dimensiones político-pedagógicas e históricas. Estas, a su vez, se encuentran

intersectadas por otras prácticas culturales, que se complejizan mutuamente y que determinan nuestro ámbito de estudio.

Para pensar esta complejidad Enrique Dussel, en su texto *Europa, modernidad y eurocentrismo*, afirma que:

la “modernidad” de Europa será el despliegue de las posibilidades que se abren desde su “centralidad” en la Historia Mundial, y la constitución de todas las otras culturas como su “periferia” (...) el etnocentrismo europeo moderno es el único que puede pretender identificarse con la “universalidad-mundialidad”. El “eurocentrismo” de la Modernidad es exactamente el haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como “centro”. (2000, p. 29)

En este mismo texto, Dussel analiza la potencia de este proceso, cuando afirma que “El ego cogito moderno fue antecedido en más de un siglo por el ego conquiro (Yo conquisto) práctico del hispano-lusitano que impuso su voluntad (la primera “Voluntad-de-Poder” moderna) al indio americano” (p. 29).

La modernidad se presenta como nuevo paradigma, tanto de la vida cotidiana, como para la comprensión de la historia, la ciencia y la religión. Surge al final del siglo XV (1492), con el dominio del atlántico. Su segunda etapa fue la revolución industrial del siglo XVIII, liderada por Inglaterra como potencia hegemónica de la Europa moderna, en especial desde el surgimiento del imperialismo en torno a 1870. Para Granados Erazo,

Varios autores, con diferentes vertientes teóricas, han analizado el periodo de 1870 y 1914 como un punto relevante en el avance general del sistema internacional, encontrando diversas razones que sustentan la intención imperial, como los trabajos de Hobson y Lenin; las características de la primera era de globalización, en especial por Niall Ferguson; (...) una infinidad de trabajos que, desde diferentes ópticas de las ciencias sociales, han enmarcado esta Era, como un periodo vital en la evolución y el cambio histórico del mundo. (2010, p. 54)

Esta Europa moderna que es, desde 1492, “Centro” de la historia mundial, constituye por primera vez en la humanidad, a todas las otras culturas como su “Periferia”. Esta es la actualización del conflicto moderno que traza Dussel:

Sólo cuando se niega el mito civilizatorio y de la inocencia de la violencia moderna, se reconoce la injusticia de la praxis sacrificial fuera de Europa (...) Se supera la razón emancipadora como “razón liberadora” cuando se descubre el “eurocentrismo” de la razón ilustrada, cuando se define la “falacia desarrollista” del proceso de modernización hegemónico. (2000, p. 30)

Por tal motivo, como respuesta y propuesta de nuestro análisis, profundizamos en el giro “emancipador”, “liberador” y “decolonial”. Carlos Astrada, filósofo argentino, desnuda la esencia ontológica del acontecer humano, a través del juego y el jugar en su texto *El Juego existencial* (1942). Así, se desmarca de las miradas positivistas lógicas y biologicistas, pero, fundamentalmente, de la “Normalidad Filosófica” que intenta readecuarse ante el fracaso del positivismo en la filosofía analítica (individualista) y, posteriormente, en la filosofía de la mente. Guillermo David analiza el pensamiento de Astrada y dice que “construye un lugar metafórico desde el cual pensar el pensar, y, en él, decidirse por un destino construido como acontecer primario, radicalmente diferente de los modos de concebir la indagación filosófica propuestos por la modernidad” (2004, p. 132).

Graciela Scheines cita en su libro *Juguetes y jugadores* las reflexiones de Astrada, respecto del *juego existencial* (1942):

El juego metafísico, juego permanentemente renovado y siempre inconcluso, donde las supuestas respuestas se transforman en preguntas, donde la interrogación formulada “es el eco que ahonda en el cóncavo de las cosas y devuelve estremecida, su propia voz al que interroga, al hombre existente en la interrogación”. (1980, p. 288)

Entonces, la interrogación debe concentrar los esfuerzos por entender y contribuir a mejorar la relación con la diversidad cultural de las sociedades. Cuando antes mencionamos la tríada política-sujeto-cuerpo indicábamos la toma de herramientas-categorías conceptuales para pensar esta investigación. Desconocer la misma y su

relación con los contextos, puede simplemente constituirse en una fuga respecto de los compromisos con la dignidad humana.

Cuando nos referimos en general a la educación intercultural-bilingüe, expresamos la integralidad de una mirada que no excluya ningún tipo de lenguaje u otras formas de expresión de la cultura. Los lenguajes corporales, trasmutados en prácticas corporales, son otras manifestaciones humanas, frente a las que es necesario sostener la vigilancia epistemológica, desde una perspectiva de la teoría crítica y de-constructiva.

El objetivo es desnaturalizar el *logocentrismo* (Bidaseca, 2011) en tanto categoría que puede obstaculizar ciertos análisis. Se trata de un proceso cultural, analizado por el filósofo alemán Ludwig Klages en los años 20 del siglo XX, que tiende a situar, desde el pensamiento occidental, el centro de discurso en el logos de la razón positivista. El logocentrismo es una forma de pensar y entender la articulación arbitraria y manipuladora entre significantes y significados del logos, subordinando y cosificando al cuerpo.

De-construyendo este sentido, afirmamos que las prácticas corporales son parte de las sensibilidades de la cultura. Por lo tanto deben ser consideradas como parte de los contenidos en educación, sin subordinar su importancia al logos. En síntesis, las categorías de análisis culturales expresan una forma de ser, sentir, pensar, hacer y expresarse, del acontecer humano. Las prácticas corporales son un lenguaje y, como bien cultural, son parte de la existencia humana. La perspectiva del filósofo Jacques Derrida (1997) de deconstruir sentidos unívocos en la cultura, nos permite en el mismo acto, reconocer la imbricación de la *indianidad* en la constitución de la contemporaneidad de nuestras sociedades. Comprender esta relación nos permite analizar el grado de racialización en una sociedad, “en el cuerpo racializado y en las historias locales marcadas por la colonialidad” (Mignolo, citado en Aguirre Aguirre, 2019, p. 18). La propuesta es pensar una mirada que intente diluir los clivajes coloniales de esta relación y nos proponga como, afirma Aguirre Aguirre (2019, p. 18), una “Frontera donde el cuerpo, la política y la experiencia piensan los legados coloniales del mundo moderno. Es en ese límite donde se perfilan los cuerpos de los Otros.”

Para visibilizar los hechos fundantes de la colonialidad y la relación con la interacción entre “cultura” y “juego”, retomamos el dilema de la alteridad o la otredad que presenta Tzvetan Todorov en *La Conquista de América: el problema del otro*: “Toda la

historia del descubrimiento de América, primer episodio de la conquista, lleva la marca de esta ambigüedad: la alteridad humana se revela y se niega a la vez” (1982, p .63).

En este sentido, el autor explica que:

Quizás haya en eso no solo una nueva manera de vivir la alteridad, sino también un rasgo característico de nuestro tiempo, como lo eran el individualismo o el autotelismo para la época cuyo fin empezamos a vislumbrar. Así pensaría un optimista como Levinas: “nuestra época no se define por el triunfo de la técnica por la técnica, como no se define por el arte por el arte, como no se define por el nihilismo. Es acción para un mundo que viene, superación de su época –superación que sí que requiere la epifanía del Otro”. (Todorov, 1982, p. 297)

La dimensión cultural-mimética de las prácticas lúdicas está atravesada por la relación con la “otredad”, ya que, negar o eliminar la alteridad, es negar la génesis de la cultura y sus repertorios culturales expresados en los juegos. Para llevar a cabo análisis pertinentes, es necesario que en las prácticas pedagógicas escolares se retome la diversidad cultural.

Por otra parte, se intersecta con esta cuestión de la homogenización cultural, el paradigma del “orden” (Tamarit, 2002), algo que nosotros relacionamos con las expresiones de Trímboli (2007) sobre la normalidad integradora. Lo que genere modificar reglas, reconocer la diferencia, creatividad en los juegos, cambiar un orden, es un desorden de acuerdo con el sentido monocultural (Kincheloe y Steinberg, 2012) de la modernidad.

Según Mc Laren, “Las escuelas se convierten en lugares de encarnación en el sentido que sirven de ruído discursivo en las normas del poder social, fundado en la clase y en la pertenencia a un sexo, se intextualizan en el cuerpo del alumno, reflejando el más amplio cuerpo político de la sociedad en su conjunto” (citado en Milshtein y Mendes, 1999, p. 47). En definitiva, el concepto de intextualización se vincula con el proceso de encarnación escolar de estos saberes que conforman la Educación Física, al que McLaren denomina: “corporalización”.

No está de más resaltar que la alfabetización de saberes corporales y motrices que las agencias educativas estatales impulsan a través de los planes educativos, no es neutra. Cuando hablamos de alfabetización en Educación Física, nos referimos también a una gramática escolar, que no se circunscribe solamente a la lectura de un libro. Leer el movimiento y la esfera de las prácticas corporales, inmersas en la escuela y su relación con la cultura física y popular, nos permite comprender la importancia de los lenguajes corporales sin fragmentarlos del resto de situaciones educativas, como un aporte más a la diversidad. Pero debemos afirmar, como sostiene Southwell, que:

La noción de alfabetización está intrínsecamente asociada a la escuela con énfasis en la lectoescritura pero, como nos ha enseñado la destacada especialista Emilia Ferreiro (1994), ha dejado de ser vista como la simple transmisión de una técnica realizada por una institución específica (...) Entender la alfabetización como sinónimo de escritura sería remitirse a una jerarquización excluyente. (2013, p. 15)

En nuestro país el lugar dado a la “diversidad” tuvo una directa relación con la construcción de retóricas, discursos y prácticas donde se privilegió la homogeneidad y uniformidad. La agencia escolar y los dispositivos escolares como instrumentos de la pedagogía gubernamental y tradicional le asignaron al “otro” la categoría de enemigo y la tarea redentora fue el integracionismo cultural, en todas las dimensiones humanas. Pensar desde un Enfoque Basado en Derecho (EBD) implica orientar la tarea hacia las políticas públicas en torno a la construcción de ciudadanía de los sujetos, que posibiliten organizarse, expresarse y participar, en una sociedad a partir de las pertenencias y anclajes culturales de género, etnia, opciones sexuales y múltiples adscripciones identitarias.

La imagen de nuestras comunidades indígenas extendida en la sociedad en relación con la integración-homogenización, está subjetivada por un potente dispositivo cultural que intenta invisibilizar su presencia en la actualidad. Como expresan Weiss, Engelman y Valverde:

No exageraríamos si sostuviéramos que prácticamente la totalidad de los argentinos desconocen que siete de diez integrantes de los pueblos originarios de nuestro país reside en el contexto citadino o más aún, que de cada tres indígenas

uno habita el Área Metropolitana de Buenos Aires (Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires). (2013, p. 2)

Lo que se desconoce, lo no nombrado, lo negado es parte de la tradición secular injusta de una sociedad que intenta excluir de las políticas activas de ampliación de derechos a franjas de ciudadanas/os de nuestro territorio por su pertenencia a los Pueblos Indígenas.

Tras el retorno de la democracia en Argentina los representantes de los Pueblos Indígenas del país y los miembros del nuevo gobierno organizaron, el 14 y 15 de abril de 1984, las “Primeras Jornadas de la Indianidad”. La convocatoria fue realizada en conjunto entre la Subcomisión para los Derechos del Indio y la Asamblea Permanente de Derechos Humanos de la República Argentina. En dicha jornada, se exigieron las reivindicaciones plasmadas en el “Primer Congreso Indio Argentino”, de 1983.¹³ Unos de los puntos fue la “Educación Intercultural Bilingüe, impartida por maestros indios o especialmente preparados para cada región y cada cultura específica”. En 1992, fruto de las luchas y resistencias, Argentina adopta el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), relativo a los derechos de los Pueblos Indígenas (que fue la base de la reforma constitucional de 1994) y del desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe.

Estas demandas de los Pueblos Indígenas buscan poner en la agenda las transformaciones de los sistemas educativos en relación con la EIB y la diversidad cultural en la escuela. Respecto de esto, Gabriela Novaro se interroga acerca del tratamiento que se hace de los Pueblos Indígenas en las propuestas oficiales, editoriales y escolares, y expresa que,

En los documentos curriculares se afirma que el desarrollo del tema debe servir para para comprender la diversidad de la vida social y promover actitudes de respeto: sin embargo, la correspondencia de estas intenciones con el sentido de los contenidos escolares, no parece un tema resuelto. (2003, p. 200)

¹³ Asociación Indígena de la República Argentina (AIRA), Actas del Primer Congreso Indio Argentino (12 al 15 de septiembre de 1983), Buenos Aires. Una buena síntesis se encuentra en: Cipolloni, Osvaldo, conclusiones del Primer Congreso Indio Argentino, en revista “Paz y Justicia”, año I, N°5, Buenos Aires, 1983.

Cuando nos referimos a la cuestión indígena en Educación Física escolar, deberíamos revisar el tratamiento de la diversidad, ya que, las prácticas corporales también son parte del arbitrario cultural escolar (categoría que se verá más adelante) y del proceso de encarnación (McLaren, 1994) de lo enseñable en los sujetos. Los juegos, los deportes y la gimnasia también son potentes organizadores de la trama escolar cotidiana, al igual que otros contenidos, como la historia, la geografía, etc. En este sentido, Novaro reflexiona:

La cuestión de la diversidad tiene directa relación con la forma de definición de las “identidades” y, en el discurso escolar, con los procesos de construcción y definición de “lo nacional”. La caracterización de lo nacional y lo social que predomina en los discursos educativos corresponde con una visión donde “lo diverso”, se niega como componente del “nosotros”, y si en “los otros”, no puede ser negado, se valora por contraposición a “lo propio”. (2003, pp. 200-201).

Para pensar la diversidad en la escuela resulta útil comprender qué se entiende por identidad en ese contexto. Myriam Southwell retoma a Stuart Hall y explica que:

la identidad es el nombre que les damos a las formas en las que somos posicionados *por* y nos posicionamos dentro *de*; “las identidades nunca se unifican (...) nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos.” (2014, p. 56)

La misma autora da “un paso más” y sostiene que:

la identidad se constituye de forma paradójica. Todas las identidades se establecen con relación a una serie de diferencias que están socialmente reconocidas. La diferencia provee la medida contra la cual un ser puede afirmar su carácter distintivo y su solidez. El terreno en el cual afirma este carácter único es, sin embargo, inseguro y resbaladizo, y —agregaremos— provisorio. (p. 54)

Cuando hablamos de diversidad cultural, nos referimos a las diferencias que enriquecen el acervo cultural de los pueblos. Cuando lo planteamos como tema separado, sin conexión entre identidad y diferencia, caemos en esquemas desjerarquizantes de distintos tonos, con distintas justificaciones. En torno a esto, Southwel dice que “identidad y diferencia no son conceptos excluyentes, sino que se definen mutuamente; no solo existen dentro de las identidades que incluyen, como este ‘afuera’ constitutivo contra el que se recortan, sino que de hecho se producen en la misma operación” (p. 56).

Lo propio, como afirma Novaro (2003), son también las identidades culturales que expresan los juegos, en las sociedades, con sus prácticas y retóricas en el ámbito escolar. Este es un proceso de subjetivación política de las identidades en plural, que nos lleva a plantearnos, como reflexionan Ramos, Crespo y Tozzini (2016, p. 34): “el trabajo colectivo de restaurar memorias desautorizadas conlleva generalmente la tarea política simultánea de emprender y ensayar distintas luchas epistémicas y ontológicas.” Al emprender esta tarea, nos referimos a un “ejercicio de rastreo [que] pretende, además, colocar elementos que ayuden a pensar la actualidad de la Educación Física a partir de una mirada genealógica” (Pérez Monkas, 2016, p. 9).

No es la pretensión de esta Tesis profundizar una historiografía de los cuerpos y sus prácticas corporales, sino pensar aquellos signos que la Educación Física tradicional impulsó, y cuales decidió olvidar, omitir o invisibilizar, con referencia a nuestra pluriculturalidad. Nuestro interés de investigar este estado de situación, pero, a la vez, busca aportar saberes teóricos e históricos para que esta noción del reconocimiento de la pluriethnicidad y la diversidad pluricultural de sociedades latinoamericanas como la nuestra, se transforme en un derecho a las identidades en la política pública.

Los **objetivos generales** estarán, por un lado, orientados a estudiar y analizar la existencia de prácticas educativas desde la perspectiva intercultural y emancipadora en relación con los **juegos** y las prácticas corporales de los Pueblos Indígenas, en la agencia escolar de la provincia de Buenos Aires. Por otro, buscan indagar cómo se presenta en la Educación Física escolarizada, la **cuestión indígena** y su vinculación con las políticas públicas de inclusión de los sujetos de las comunidades de Pueblos Indígenas en este contexto, desde un EBD.

El referente empírico de esta investigación es el caso del proyecto del Palin escolar, denominado “Recuperando nuestros Juegos”, desarrollado en Carmen de Patagones

provincia de Buenos Aires y sobre la relación entre Política Pública, Currículum, Escuela, Educación Física y los sujetos pedagógicos de los Pueblos Indígenas.

Esquema de desarrollo de esta tesis

En el capítulo 1, se desarrollan algunas conceptualizaciones, para remover los obstáculos performativos sobre el rol docente que menciona Pavia *et al* (1994) en su investigación. También se recuperan los aportes de Saraví (2011) respecto del oficio de enseñar en Educación Física y las reflexiones de Gonzalez, Pantolini y Suarez (2007) sobre el puesto de trabajo docente en la educación argentina. Esto se relaciona con los estudios históricos sobre los inicios de la Educación Física en Argentina y se profundiza a partir de un análisis genealógico, con los aportes de Saraví Rivière (1988), Calvo Etcheverry (1998), Scharagrodsky (2004), Aisenstein (2006), Scharagrodsky-Levoratti (2021) y los inicios de la Educación Física gubernamental en la provincia de Buenos Aires, con las reflexiones de Calvo Etcheverry (2000).

En el capítulo 2, ponemos en tensión las distintas teorías del Juego y las prácticas lúdicas, desde los clásicos análisis de Huizinga (1938) y Caillois (1958), sumando las nuevas miradas de Scheines (1985), Mantilla (1991) y Sutton Smith (1996). Las prácticas lúdicas, analizadas conceptualmente y metodológicamente, orientan esta indagación con los aportes de Eiriz (2013) y Milstein-Mendez (1999). La relación juego-deporte es analizada desde distintas perspectivas, con aportes de la mirada praxiológica de Parlebas (2001), Saraví (2017) y los cortes epistémicos en el documento de la Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires (DEF, 2004). Las categorías para pensar las prácticas lúdicas son herramientas conceptuales necesarias para entender cómo interrogamos desde aquí la realidad. Los desarrollos teóricos de Muné (1980), Magrassi (1985-1987), Maturana-Verden-Zöller (1993), Pavia *et al* (1994), Parlebas (2001), se complementan con los aportes de Juegos “Autóctonos” de Porras (2001) y Césaró (2009), que ayudan a comprender las “identidades en juego” y las identificaciones lúdicas de jóvenes de ascendencia mapuche.

El capítulo 3 desarrolla una breve síntesis de las políticas públicas estatales en general, su relación con la educación, las prácticas corporales y la cuestión indígena. Emprendemos una búsqueda de signos que permitan ver cómo materializa el Estado

nación las estrategias y tácticas, en la dimensión normativo-legal, a partir de la etapa de emancipación. Con los aportes de David (2009) y Martínez Sarazola (1992), analizamos con una mirada crítica estas situaciones, incluyendo también los primeros censos indígenas con las conceptualizaciones de Ramírez (2006) y Weiss-Engelman-Valverde (2013). Asimismo, analizamos uno de los primeros programas de deporte social indígena, denominado “Orígenes”, dependiente de la secretaria de Deporte de Nación, que se ubica dentro del Plan Estratégico del Deporte Argentino (2013-2016).

La relación Estado, educación y la cuestión indígena son indagadas a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley Provincial N° 13.688. La Educación Intercultural Bilingüe aparece en las normativas mencionadas como la materialidad de la diversidad cultural de las comunidades. Se analizan los enfoques curriculares en Educación Física, a partir de los aportes de Ardoino (1991), Da Silva (1999), Galak (2017), Teriggi (2008), Connell (2009) y Ferrari (2014).

La cartografía social indígena de la provincia de Buenos Aires es desarrollada mediante el apoyo de los textos de Inés Rosso (2019) y su equipo de la Universidad Nacional del centro (UNICEN). La misma fija posición sobre la territorialidad de la pluriethnicidad e identidad en distintas ubicaciones geográficas de la provincia de Buenos Aires.

Por último, en la consulta realizada a través de esta investigación a ex integrantes de la Dirección Provincial de Educación Física (DEF), se verificó la existencia de proyectos ligados a la educación intercultural y Educación Física en Carmen de Patagones, con el nombre “Recuperando nuestros Juegos”, que desarrollaron el Palin Mapuche en el ámbito escolar.

En el capítulo 4, explayaremos los aspectos metodológicos de la investigación, con las conceptualizaciones de Buenfil Burgos (2019) acerca de los análisis cualitativos y con los aportes de la interseccionalidad de Viveros Vigoya (2016). Para la construcción de entrevistas nos referenciamos en los criterios de Piovani (2007) y Glaser y Strauss (1967), con el propósito de hacer interactuar la teoría con las consultas a los ex integrantes del Programa “Orígenes” y del referente empírico-lúdico “Recuperando nuestros juegos”, de Carmen de Patagones, provincia de Buenos Aires.

En el capítulo 5, analizamos los testimonios registrados a lo largo de esta investigación de los entrevistados, por un lado, de los ex funcionarios de la secretaría de

Deportes de Nación, programa de deporte social “Orígenes” y, por otro, de los integrantes de la experiencia escolar “Recuperando nuestros Juegos” de Carmen de Patagones.

En el capítulo 6, se presentan las conclusiones que permiten elaborar nuevos análisis ligados a las teorías del juego(jugar) y las prácticas lúdico-corporales, desde una perspectiva intercultural y decolonial en el ámbito escolar. Allí también, se proponen algunas de las perspectivas y líneas que se desarrollan en la investigación para que puedan profundizarse en futuros trabajos.

Capítulo 1. Aportes para mirar la Educación Física en la escena escolar

La trama escolar y las prácticas docentes

La Educación Física no estuvo ni está desprovista de teoría ni de historia, de hecho, cualquier actividad profesional supone, por parte de los agentes sociales que la conforman, la posibilidad de realizar una abstracción de la realidad sobre la que se actúa y, de esta forma, explicar las acciones que se desarrollan. Pensar lo pasado es una manera de revisar el presente y proyectar el futuro de la escena escolar, específicamente en la tarea de **las/os docentes**, como sujetos de transformación y de proyección de ciudadanía.

En este sentido, se vuelve necesario explicitar algunas cuestiones que se desarrollan en los ámbitos educativos, como la cultura escolar, en relación con la actividad profesional docente, sedimentada en tradiciones normativistas integracionistas, que se expresan en palabras y prácticas que no son ingenuas y tampoco inocuas. Como expresa Michel Foucault, las palabras son una estrategia de poder (1966). Decimos que las formas en que se delimitan los horizontes del trabajo docente construyen un *deber ser*, aunque hay hace algunos años, Myriam Southwell identifica que “la profesionalización ha pasado a ser un significativo vacío que contiene y construye contenidos muy diversos y abre múltiples disputas” (2014, p. 49).

En su texto *Juegos que vienen de antes*, Víctor Pavía, Fernando Russo, Javier Santanera y Maria Trpin, nos invitan a remover algunos obstáculos, para ver con mayor claridad en la trama escolar los juegos y las prácticas corporales, en relación con la competencia profesional docente. Ellos afirman que,

Un obstáculo cierto lo constituye, en muchos casos, las diferencias de edad y origen socio-cultural (...) Un segundo obstáculo posible deriva de las responsabilidades del cargo y de la forma en que “se vive” el rol docente (...) El mismo PATIO, además, es vivido de una manera diferente: el patio de la escuela (la de la infancia) como el lugar de la alegría, el placer, la diversión, la aventura, la

transgresión; y este patio (para nosotros también de “su” escuela) como el lugar del riesgo, el desorden, el peligro. (1994, pp. 34-35).

Muchos de esos obstáculos que mencionamos se convierten en significantes de las prácticas docentes y atribuyen “un deber ser”, como *mitos fundantes* del trabajo. En la década de 1990 en Argentina “apareció planteado el debate en términos de una concepción de ‘docente profesional’ vs. ‘docente trabajador’ (agremiado)”. (Southwell, citada en Saraví, 2011, p. 20). No obstante, Saraví analiza este punto en su artículo *El oficio de enseñar en Educación Física*, y manifiesta los debates en torno a que “la retórica de la profesionalización y la serie de estrategias para racionalizar y normalizar la formación y el trabajo de los docentes no llegaron a cristalizarse totalmente en Argentina gracias a la fuerte oposición popular que resistió mediante movilizaciones” (2011, p. 20). En este sentido.

La construcción de muchas de las retóricas profesionalizantes está ligada a la idea del docente disciplinado y disciplinador, en el engranaje de las reglas del mercado, que son, en definitiva, inscripciones identitarias de la profesión docente. Así lo expresa Myriam Feldfeber: “La idea que subyace a este informe,¹⁴ como a muchos de los documentos que analizamos en este trabajo (...) es que solo un docente ‘disciplinado’ por las reglas del mercado puede ser agente de la mejora de la educación” (2007, p. 448).

Estas retóricas profesionalizantes afectan al colectivo de profesores de Educación Física. Estos discursos cobran fuerza como barreras culturales o límites disciplinantes del trabajo docente y ponen en juego una dinámica que excluye la diversidad cultural de las prácticas corporales y son un dique de contención para una Educación Física intercultural. Por eso, se hace necesario revisar estos fundamentos del trabajo docente, para convertirlos en horizontes-mito de prácticas escolares inclusivas.

En el artículo *¿Cuál es mi puesto de trabajo?*, de González, Pantolini y Suarez (2009) se mencionan estas inscripciones que nos permiten analizar ciertas creencias que se constituyen como horizontes y que impulsan las prácticas y el trabajo docente:

- *Primer mito*, somos **funcionarios** que desempeñamos una función (servidor, disciplinador, redimir a los bárbaros, normatizar la vida escolar).

¹⁴ Se refiere al informe denominado “A Nation at Risk” de 1983, solicitado por la administración gubernamental de Estados Unidos.

- *Segundo mito*, la **función docente**. En el contexto de concepciones desarrollistas, la prosperidad de un país dependía de la adecuada funcionalidad de la educación en relación con la economía. Esta función quedó a cargo de los docentes que pasaron a resolver los problemas técnico pedagógicos. En este caso, no se lo pensaba involucrado como sujeto histórico-político en la construcción de valores de lo público.
- *El tercer mito*, el del **rol docente**. Alude al papel guionado de un actor en una obra teatral y es tomado de la sociología funcionalista. Supone un conjunto de conductas esperables, como la de “facilitador de aprendizajes”, “flexible ante lo imprevisto” y desprovisto de negatividad frente a la falta de recursos por parte del Estado.
- *El cuarto mito*, la **profesión docente**. En los años 90 se trató de una operación discursiva que intentó seducir a los docentes, culpabilizándolos sobre la mala calidad educativa, para justificar el mal funcionamiento del sistema educativo, reconvertir docentes y realizar reformas, que implicaron el ajuste y la reprimarización de la escuela secundaria (provincia de Buenos Aires, con la EGB).
- A los cuatro mitos mencionados por los autores, agregamos un *quinto mito*: el **tecnocrático-instrumentalista-apolítico**. Con la globalización impulsa en el docente un multiculturalismo folklorizante de la diversidad cultural, con expresiones en favor de la tolerancia y una tendencia a superficializar la aceptación del otro.

En el sentido crítico que nos aportan González, Pantolini y Suarez sobre el carácter colectivo e individual del trabajo docente, se plantea que al revalorizar lo que los trabajadores docentes hacen y producen en las escuelas, se hace necesario comprometerlos como sujetos políticos activos, de una mirada intercultural-emancipadora:

Desde esta perspectiva la educación es vista como parte de los procesos de trabajo por los cuales una sociedad garantiza la transmisión y recreación de su patrimonio cultural a las nuevas generaciones, y la escuela y el sistema educativo como organizaciones de trabajo específicas y complejas. (2007, p. 59)

Para comprender que es necesario plantearnos la construcción de otras retóricas de las prácticas docentes, es fundamental también abordar la formación profesional como parte de esta identificación del trabajo. Birgin expresa que:

La posibilidad de mejoramiento de la escuela se halla en el cruce y en la articulación entre las políticas de desarrollo escolar y políticas docentes. Desde esta perspectiva, las propuestas de formación requieren integrarse en otras más amplias que busquen provocar mejoras institucionales y potenciar el trabajo de enseñar. (2006, p. 285)

Quizás la expresión popular *Um outro mundo é possível* (otro mundo es posible), que surgió en el Foro Social Mundial de Porto Alegre, en Brasil en 2001, tenga que ver con estas identidades en disputa que se conectan también con el trabajo docente. Respecto de esto Southwell expresa que,

Pensar el trabajo docente como un trabajo de intérprete, en el sentido de traducir enunciados hechos en una tradición propia de una comunidad de manera que puedan entenderse en el sistema de conocimiento basado en otra tradición. Más que definir qué es lo bueno y lo correcto (más que solo legislar), se trataría de facilitar la comunicación entre participantes, en el sentido de hacer accesible otros mundos, lo cual exige comprender profundamente el sistema ajeno de conocimiento desde el cual debe hacerse la traducción. (2014, p. 59)

En síntesis, se trata de buscar una identidad profesional que nos permita dialogar con el contexto, desmarcándonos de miradas absolutistas y naturalizadas, que interpelan a los modelos tradicionales. Dice Southwell que “estamos aludiendo a formas de autoridad y autorizaciones que no necesariamente implican volver a adherir a los métodos de la pedagogía tradicional, adultocéntricos y autoritarios” (p. 59). Cuando hablamos de una perspectiva adultocéntrica, nos referimos a la imbricación de retóricas que plantean a las infancias o las juventudes, desde la falta, desde lo inseguro o lo peligroso: “Esta perspectiva conduce a perder de vista la condición juvenil como construcción social, quedando oculto bajo el manto de la naturalidad del fenómeno que estas concepciones son discursos altamente ideologizados y con perspectiva gravemente discriminatoria” (Chaves, 2005, p. 14).

El desafío teórico es pensar las niñeces y las juventudes por fuera de la normalidad modernizante, lo que implica que todas las configuraciones culturales que expresan estos sujetos, son parte de una riquísima condición pluricultural de las sociedades latinoamericanas. La negación de esta condición, a través de posiciones binarias, como la de adultos versus niñeces/juventudes, constituyen un lastre histórico que afecta la posibilidad del diálogo intergeneracional. El estado de conversación intergeneracional promueve una perspectiva de cultura en plural, que supera las construcciones de los límites establecidos de una cultura en singular constituida como monocultura-homogeneizante.

Uno de los conceptos que nos interesa destacar en este marco teórico está en la dirección de lo que Henry Giroux nos plantea: “No hay ya más caminos seguros. Solo hay posibilidades efímeras para que pensemos a través del pasado, para que examinemos las historias sedimentadas que constituyen lo que somos y nos podamos insertar en el presenta para luchar por una sociedad mejor” (1992, p. 18).

En función de esto, analizaremos algunos problemas puntuales en torno a la relación entre teoría y práctica en el campo de nuestra área de conocimiento, la Educación Física y su relación con las prácticas lúdico corporales, a partir de los conceptos de técnica (*techné*), sospecha teórica y ortodoxia empírica de las prácticas educativas en relación con la EIB.

La tarea de desocultar las pedagogías en Educación Física, respecto del mandato tradicional, secular, de rasgos de inapelables y universales, es analizar los problemas educacionales, no solo como escolares, sino debatirlos en construcciones más plurales y multirreferenciales. Se trata de no repetir la ceguera teológica, a la que se refería Furlán en 2005 y, de ahí, pensar la historia de ciertas prácticas culturales en forma de política pública situada:

Los educadores tradicionalistas generalmente ignoran este problema. En las versiones conservadoras y liberales de la educación la teoría ha sido firmemente atrincherada en la lógica de la racionalidad tecnocrática y anclada en un discurso que encuentra su expresión fundamental en el intento de encontrar principios universales de la educación que están cimentados en el *ethos* del instrumentalismo o del individualismo al servicio propio. (Giroux, 1992, p. 22)

Así desde la mirada instrumentalista, se borran superficialmente los anclajes políticos, culturales e ideológicos. Llamamos al currículum tradicional de la educación y de la Educación Física, en particular, a aquel recorte cultural que los Estados nación impulsaron y que imprimieron sesgos eugenésicos¹⁵ en las prácticas escolares. Respecto de pensar la política, los sujetos y los cuerpos, Eduardo Galak refiere a tres momentos de la historia disciplinar de la Educación Física nacional y el alineamiento con las políticas estatales y sus retóricas:

primero, los orígenes de la Educación Física argentina, dónde ese vínculo responde a las exigencias del higienismo y la cientificidad; segundo, en las décadas de 1920 y 1930, instancia en la que se produce un claro intento por realizar una interpretación de los pensamientos higienistas como eugenistas, con el definitivo ingreso de la psicologización y biometrización de las practicas disciplinares; y tercero, la traducción contemporánea de los legados tradicionales. (2014, p. 1545)

La Historia re-pensada ¿lo pasado pisado o lo pasado pensado?

En su texto *Historia de la Educación Física Argentina* el profesor Jorge Saraví Rivière nos acercaba a las primeras categorías transitorias sobre el tema:

I. *La era Indígena o autóctona o pre-colombina*. En ella cabe considerar las actividades físicas y los juegos de nuestros indígenas (...) antes de la llegada de los conquistadores europeos. (...)

II. *La era colonial o de dominación hispánica*. Se extiende prácticamente desde 1492 a 1810 y comprende las actividades y juegos que se practicaban durante la Colonia, tiempos en que predominó la influencia española.

¹⁵ Eugenesia proviene del término *eu genes* –de buen origen- y se define como “la ciencia del cultivo de la raza, aplicable al hombre, a las bestias y a las plantas a partir del ‘estudio de los agentes bajo control social que pueden mejorar o empobrecer las cualidades raciales de las futuras generaciones, ya fuere física o mentalmente’” (Miranda y Vallejo, 2005, p. 146).

III. *La era Independiente*. Consideramos aquí todas las actividades llevadas a cabo desde la Independencia hasta nuestros días, o sea desde 1810 hasta el presente. (1988, p. 11)

La lista de contenidos enseñables en Educación Física escolar institucionalizada a partir de la mirada sarmientina incluye las ejercitaciones físicas y los juegos:

se ha señalado la orientación ordenadora, moralizadora e higienista de esta asignatura escolar a partir de reconocer que, en el período 1880-1930, las distintas gestiones al frente del Consejo Nacional de Educación apelan a algún tipo de contenido cultural para conformar a la educación física, en nombre de la formación de la raza, el orden social y la salud pública. (Aisenstein, 2006, p. 26)

En este sentido, para Calvo Etcheverry (1998) la institucionalización de la Educación Física implica “cargarla con valoraciones, ideología implícita, formas legales, administrativas que cada estructura genera, en el Estado o en la sociedad, a lo largo de nuestra historia” (1999, p. 11). Sobre esto mismo, se expresa Scharagrodsky: “La institucionalización de los ejercicios físicos escolares en Argentina a fines del siglo XIX abrió todo un campo de saber sobre el cual pedagogos, médicos e higienistas contribuyeron en el modelaje de un determinado orden corporal infantil” (2004, p. 83).

Enrique Romero Brest (médico) constituyó su trayectoria intelectual como promotor, durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, de una política de lo corporal para las escuelas argentinas:

Su política corporal se materializó a partir de tres grandes tácticas.

En primer lugar, la (re)construcción de un campo de saber-poder materializado en una vasta cantidad de obras (...) referidas a los ejercicios físicos. (...) Dicho espacio estuvo refrendado desde el único saber que confería autoridad sobre el cuerpo en la escuela de aquella época: el registro médico o, mejor dicho, el higiénico. (Scharagrodsky, 2004, p. 84)

Enrique Romero Brest produjo y escribió múltiples textos para sostener discursivamente sus posiciones. Confrontó así con las corrientes más militaristas de la Educación Física, como por ejemplo, la desarrollada en provincia de Buenos Aires por el conservadurismo en la década de 1930, ligada a las experiencias italianas de Mussolini. Además, Scharagrodsky plantea que Romero Brest ocupó un lugar clave en la institucionalización de la Educación Física argentina: “haber sido Inspector de Educación Física del Consejo Nacional de Educación (...) lo autorizó a realizar reformas de planes y programas escolares con alcance nacional prescribiendo su innovación: el Sistema Argentino de Educación Física” (2004, p. 84).

La disputa de sentidos, necesitaba de una retórica de la normalidad o normalización de los cuerpos, que produjera iniciativas políticas que estereotiparan las identidades culturales y de género. Este fue el último paso, según Scharagrodsky:

En tercer y último lugar, para concretar dicha forma de administración de los cuerpos, se necesitó un mecanismo que permitiera que las modificaciones pedagógico-didácticas perduraran en el tiempo. Esto último se logró con la creación del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires, primer centro de formación civil en nuestro país y primero en América Latina. Dicho espacio institucional aseguró la (re)producción de una cierta manera de problematizar el cuerpo y de ejercitarlo. (2004, p. 84)

En el mismo sentido Levoratti y Scharagrodsky mencionan el inicio del primer curso estatal en 1901, de la obra romerista, como la fabricación de una tradición de una nueva narrativa de la educación corporal:

Estos primeros cursos esbozaron los temas, materias, contenidos, argumentaciones y bibliografía que serían utilizados en décadas posteriores. En estos cursos se destacó la influencia higienista y fisiologista, muy especialmente francesa, a la hora de definir los saberes y prácticas necesarios para formar todo/a buen “educador físico”. (2021, p. 96)

A principios del siglo XIX, el sistema educativo argentino centralizó y totalizó las políticas públicas en materia educativa sobre la Educación Física escolarizada. En ese marco, performó las prácticas corporales y sus ejercitaciones, como la expresión de la una corpo-política, dirigida a ciudadanos/as escolares que debían integrar la gesta homogeneizadora con un metarrelato de la modernidad occidental excluyente de la diversidad cultural. Algunos de los ejes aglutinantes de las retóricas del higienismo, militarismo y, más recientemente, la lógica del deporte formativo vs. el deporte espectáculo, ontológicamente, excluyeron los debates sobre el pluriculturalismo americano. Invisibilizaron, generalmente, los debates sobre la diversidad cultural de género y etnia, sobre las expresiones corporales y motrices.

La homogeneización cultural es un proceso donde los valores culturales de una porción de la sociedad se manifiestan como únicos y excluyentes. En torno a esto, Alcira Argumedo sostiene que

El reconocimiento de la heterogeneidad cultural de los sectores populares de América Latina –que resalta ante la creciente homogeneización de sus clases dominantes y las capas medias acomodadas– surge con fuerza como problemática de las ciencias sociales al calor de la “crisis de los paradigmas teóricos”. (2000, p. 15)

En la provincia de Buenos Aires, los antecedentes históricos de la Educación Física nos permiten visualizar cuáles fueron, en sus inicios, los ejes organizadores. Entre 1936 y 1940, “hacen irrupción: a) La primera institución estatal argentina, dentro del Ministerio de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, que se encargara de la Educación Física: La Dirección de Educación Física y Cultura de la Provincia de Buenos Aires” (Calvo Etcheverry, 2000, p. 6). Para ubicarnos en la historia argentina, este es un periodo denominado como *la década infame* o *del fraude patriótico*, donde el conservadurismo nacional se planteaba controlar el estado por medio de Golpes Cívico Militares que buscaban desplazar a los gobiernos democráticos. En este período no existía el voto femenino, ni de los distintos grupos étnicos. Como corriente política, el ala derecha del Partido Conservador hará pie en la provincia de Buenos Aires en 1936, en la figura de Manuel Fresco: “asume el cargo de Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, por elecciones fraudulentas que incluyeron la persecución de los fiscales radicales,

amedrentamiento en las urnas por integrantes del Partido Demócrata Nacional y todo tipo de irregularidades” (Calvo Etcheverry, 2000, p. 11).

Durante el gobierno del Presidente General Agustín P. Justo, la apuesta central del fresquismo para la Educación Física fue explícita en torno al cuerpo y al proceso de corporalización (intertextualización) (Milstein y Chaves, 1999, p. 47). Proponía ejercicios físicos repetitivos, militarizados, simétricos y sexistas, en los que se inscribía una visión eugenésica de la moral pública. Cuando nos referimos a este proceso, lo hacemos en función de las ideas centrales del nacionalismo excluyente de la diversidad y constructor de estereotipos marcadamente segregacionistas en torno a las cuestiones de etnia y género. El gobernador Fresco

Creía firmemente en la tradición, el orden, la jerarquía y el patriotismo a la antigua. El lema más asociado a su régimen fue Dios, Patria y Hogar” (Richard, 1987). Admirador de Hitler, Franco y Mussolini y ferviente defensor del corporativismo, intentó desarrollar un Estado intervencionista basado en la implementación de grandes obras públicas. (Calvo Etcheverry, 2000, p .11)

Novaro analiza el ruedo discursivo de este nacionalismo escolar excluyente, cuando expresa que “Este discurso se armó sobre la negación de las desigualdades, los enemigos y los conflictos, o su calificación como hechos individuales patológicos (...). La diversidad aparece en general representada como desviación del curso natural del desarrollo social.” (2005, p. 22).

El sentido general de la reforma educativa planteada durante el fresquismo, según Calvo Etcheverry,

era marchar hacia una sociedad más compacta, con valores y objetivos comunes y el Estado ofrecería como instrumental para esa maniobra de construcción de un nuevo orden social: el retorno a del sentimiento religioso, la idea de una raza fuerte y viril, el futuro de grandeza de una Nación poderosa. (2000, p. 12)

Esta propuesta de impulsar una homogenización cultural y la reinstalación de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas en la comunidad bonaerense se lleva

adelante, pero con una singularidad: la Dirección de Educación Física y Cultura no iba a depender de Educación, sino del Ministerio de Gobierno, directamente. Estos planes trascienden el ámbito escolar, para ir a buscar a la niñez y la juventud a la calle, al club, al taller, a la fábrica, etc. Además, se creó un sistema de Formación de Maestros Repetidores en Educación Física:

Repetidores, es la designación que reciben los primeros 110 graduados del Curso dictado por la Dirección en diciembre de 1936. A partir de los cursos que se dictan desde abril de 1937, los egresados recibirán el nombre de Instructores por fuera del sistema de formación nacional de docentes de Educación Física centralizado, desde 1906 en el Instituto Nacional de Educación Física, en la ciudad de Buenos Aires. (Calvo Etcheverry, 2000, p. 6)

Con la conducción del Coronel del Ejército Clifton Goldney (durante su primer año de existencia) y de Daniel Videla Dorna (Diputado Nacional del partido demócrata nacional, militante de ideas fascistas) durante el periodo de gobernación de Fresco se propuso un plan de trabajo, aprobado por el Consejo General de Educación, que incluía las siguientes actividades:

- 1) Media hora de gimnasia diaria en la escuela.
- 2) Práctica de deportes en un ámbito adecuado, una vez por semana.
- 3) Instrucción teórica y práctica de tiro, para alumnos varones de sexto grado y optativo para las niñas.

Desde este conservadurismo se intentó europeizar la cultura, pero con una singular característica, como infiere en su artículo Calvo Etcheverry:

La superioridad o inferioridad de razas es un pensamiento presente en todo su discurso, no sólo en el referido a la Educación Física. Quizás la cita de Taine y los ingleses “superiores” como pueblo por su apego a la práctica deportiva, sea una demostración del concepto que los ingleses expanden en Buenos Aires desde los exclusivos colegios y asociaciones atléticas que se desarrollan desde mediados del siglo pasado, y que los conservadores observan con agrado. Según mi opinión, el

intento del discurso fresquista, (si bien coincide con sus contemporáneos latinos en cuanto a su carácter elitista, segregacionista y reaccionario), no es establecer un paralelo ni una copia fiel del discurso italiano, lo que intenta definir como “raza” es en realidad lo que los conservadores (y también los radicales) consideraban “lo criollo”, o sea, la raíz española nativa que se encuentra perdida en medio del avance de la inmigración desde mediados del siglo XIX y que es percibida casi como una invasión que hace a la pérdida de identidad y valores tradicionales nacionales. (Calvo Etcheverry, 2000^a)

En definitiva, en esta época se desarrolló una disputa de sentidos, desde dos paradigmas diferentes en torno a cómo pensar y planificar la Educación Física. Por un lado, se planteaba la línea más pedagógico-científica, positivista lógica del Instituto Nacional de Educación Física. A partir de las ideas de su fundador, Enrique Romero Brest, sostenía una mirada cultural integracionista y defendía la escuela pública descrita por Scharagrosdky (2004) y Aisenstein (2006).

Por otro, se encontraba la posición conservadora de la provincia de Buenos Aires (indagada por Calvo Etcheverry, 2000), más ligada a la militarización y al mejoramiento de la raza a través de la Educación Física escolar, que provenía del movimiento autoritario europeo. De acuerdo con esta investigación,

Con Fresco aparece la preocupación desde el Estado de hacerse cargo de la asistencia a los sectores pauperizados a través de una fuerte estrategia de intervención que también pueden rastrearse en el sentido de las leyes 4218 (Indemnizaciones por accidentes de trabajo), 4551 (Creación del Instituto de la Vivienda Obrera) y 4548 (Orgánica del Departamento de Trabajo). (Calvo Etcheverry, 1998, p. 8)

De esta impronta de Fresco, “Surge la primera institución de Educación Física estatal, pero además, y esto es lo medular del tema, aparece el sentido político-social (no solo el político-educativo)” (Calvo Etcheverry, 1998, p. 8).

Como dice el subtítulo de este apartado, “lo pasado pensado”. Esto significa que, el describir sintéticamente algunos aspectos de la historia de la Educación Física en

Argentina, nos permite afirmar que la misma no registró la alteridad de nuestros Pueblos Indígenas en sus retóricas y prácticas corporales.

Como intento de desandar la invisibilización y desjerarquización de las cuestiones indígenas desde la Educación Física, retomamos a Saraví Riviére, que demarca las eras históricas de la Educación Física y, en ese proceso, señala la preexistencia de prácticas lúdicas y corporales prehispánicas. Este punto de inicio es un desafío para investigar sus proyecciones actuales, ya que, son, a la vez, una oportunidad de desnaturalizar los olvidos, para convertirlos en síntesis de una identidad cultural común. En la dirección de visibilizar y conceptualizar estas prácticas lúdicas, Breda (1962), afirma:

Por lo que a la América respecta, no solamente consta que hubo juegos de diversa índole entre los diferentes pueblos, sino que algunos, como el juego de la “*Chueca*” llegaron a ser patrimonio de muchos de los pueblos indígenas, desde el Canadá a Tierra del Fuego. Entre los *iroqueses* y los *algoquinos* fue popular, y popular también en todas las tribus rioplatenses, en singular los indios chaqueños y araucanos. (Breda, 1962, p. 3)

Pero también debemos aclarar que el nombre de este juego tiene varias denominaciones, como expresan Magrassi, Beron y otros:

En casi toda la extensión del territorio argentino, desde el Plata a los Andes y desde el Chaco a la Patagonia, se practicó este antiguo juego o deporte llamado *uiñu* o *palín* por los Mapuche, *tol* por los Toba, *elemrak* por los pilagá y *leremá* por los mocobíes (...) El vocablo *chueca* fue otorgado por los españoles a la vara que se utilizaba para impulsar una bocha. (Magrassi, Beron *et al*, 1982, p. 8)

Cuando pensamos en abrir espacios para reflexionar sobre los juegos y las prácticas lúdicas entrelazadas con gestos y ritmos musicales de nuestros Pueblos Indígenas, estamos afirmando la diversidad humana, como señalan Kincheloe y Steinberg (2012), en torno a las diferencias culturales y la representación de la otredad. Esto nos permite analizar la dimensión lúdica:

No se trata de elementos estáticos ni inmutables, sino de sistemas de representaciones que cambian y se reelaboran en el ámbito de imágenes, modelos, creencias y valores en cada contexto y tiempo. Así, las representaciones culturales e imágenes de la alteridad representan un elemento clave en la dinámica de configuración de la sociedad multicultural actual de la diversidad. (...) Frente a visiones específicas de la articulación identitaria, la cultura se puede concebir como un conjunto de creencias y de modelos conceptuales de la sociedad que moldea las prácticas cotidianas. (Kincheloe y Steinberg, 2012, p.16)

Por tanto, a priori rechazamos los análisis que buscan de cualquier forma la domesticación a un modelo de Educación Física perfecta, unívoca, rígida, autoritaria y homogeneizante. Como mencionábamos anteriormente, la intextualización de los cuerpos (Milstein y Mendes, 1999) y sus prácticas incluyen la dimensión lúdica del acontecer humano y, al ser consideradas una alternativa en la construcción del derecho al desarrollo de la diversidad cultural americana, son eje central de esta indagación. En este sentido, retomamos las palabras de Soares y Madureira: “La educación física como educación poética del cuerpo puede configurar una resistencia contra el vaciamiento de sentido de las practicas corporales y el deseo siempre peligroso, de los pensamientos únicos, que desfiguran la experiencia sensible” (2005, p. 86).

Capítulo 2. Breve marco conceptual sobre teorías del juego y las prácticas lúdicas

Piedra libre al juego

Cuando analizábamos la crítica a la mirada logocéntrica (Bidaseca, 2011) de la modernidad, lo hacíamos para ubicarnos en una perspectiva que nos permitiera pensar que las prácticas corporales, como el juego, son un lenguaje más de la cultura y del acontecer humano. Según Saraví:

En una primera instancia, el concepto de *prácticas corporales* nos remite a la idea de sujetos que realizan algo con su cuerpo. Pero quizás esto no es suficiente para definirlo, ya que en el ser humano todas sus expresiones tienen una connotación corporal, por más mínima que ésta sea. (2017, pp. 37-38)

La dimensión lúdica de la cultura sigue siendo un vector significativo de la existencia humana y de las prácticas corporales-culturales: “las prácticas corporales son prácticas culturales. Son el resultado de las acciones de los sujetos, que se modifican y cambian según los contextos geográficos, en un marco social y cultural (Saraví, 2017, p. 37). En este sentido, Gallo Cadavid agrega: “El abordaje de las prácticas corporales está permeada [sic] por la trama de la cultura” (Gallo Cadavid, 2012, p. 2).

Por eso decidimos apoyarnos en distintos autores, de distintas tradiciones, para pensar la trama del juego como constructor cultural y develar, también, cómo se presenta en relación con los sujetos que las realizan, y como se abordan como prácticas lúdicas-corporales, desde una perspectiva intercultural, con específica atención a la cuestión indígena. La pregnancia del estudio sobre el juego, realizado por el filósofo holandés, Johan Huizinga, marcó un vacío a principios del siglo XX y abrió distintos debates: buscó demostrar que “la cultura surge en forma de juego, que la cultura, al principio, se juega” (2007, p. 67).

El libro *Homo ludens*¹⁶ profundiza las interpretaciones de la cultura y describe que las grandes ocupaciones de la convivencia humana en las sociedades más primitivas están ya impregnadas de juego: el lenguaje hablado o escrito, el arte, el mito, el culto, el lenguaje corporal y motriz, entre otras. Todas son parte de la comunicación humana, que, junto con los otros vectores de trasmisión de cultura, son constructores de identidad cultural. El juego auténtico, puro, constituye, pues, un fundamento y un factor de la cultura. Dice Huizinga que “la cultura humana brota del juego –como juego– y en él se desarrolla” (pp. 7-8) y que el juego en la cultura es una “magnitud dada de antemano, que existe previamente a la cultura, y que la acompaña y penetra desde sus comienzos hasta su extinción” (p. 15). Para Ivana Rivero, este autor define al juego en tanto acción, porque contempla a “un sujeto activo, a un agente, con al menos el propósito deliberado de participar en el juego” (2011, p. 8).

Otras de las investigaciones clásicas y fundantes, en torno al juego son las del francés Roger Caillois, miembro fundador del Instituto Francés de Buenos Aires. Fue colaborador de la revista *Sur* y el diario *La Nación*, y autor del breve libro *Teoría de los juegos*, publicado en 1958, a 20 años del *Homo ludens*, de Huizinga. Allí clarifica algunos conceptos y suma dos ideas respecto del libro del holandés: una clasificación de los juegos y una teoría sobre la corrupción de los juegos en la actualidad, que reflexiona sobre una contemporaneidad compleja y distante de las/os ciudadanas/os descriptos en contextos estables y seguros de la historia. El cuestionamiento a los antiguos ideales, la segunda guerra mundial, el Holocausto, las catástrofes ecológicas, los avances de la técnica (entre otros) hacen que el acontecer humano se torne precario e inestable. En torno a esto Graciela Scheines explica que

Si Caillois, percibió agudamente la hipertrofia del juego en la década del 50, si denunció a los febriles jugadores que, desorientados por la catástrofe reciente, no atinaban más que a dar rienda suelta a su ansiedad y a sus temores, manoteando como podían para sobrevivir, como protagonistas de un naufragio, a dos décadas de distancia nuestra realidad es diferente. (1985, p. 131)

En la página 25 de su libro, Caillois ordena de la siguiente manera la actividad lúdica: “Agon” (competición), “Alea” (de azar), “Mimicry” (de ficción) e “Ilinix” (de vértigo).

¹⁶ Publicado originalmente en 1938.

Pero define dos formas en que se manifiesta el impulso lúdico, correspondiente a la evolución histórica de los juegos: la “Paida” (el juego puro, la exuberancia feliz, agitación inmediata y desordenada) y el “Ludus” (que implica la necesidad de someter y encauzar el desenfreno lúdico por medio de las reglas y límites). Este último punto nos remite a pensar que muchas situaciones del Ludus son un intento por plasmar la función de la *normalidad integradora*, que mencionaba Trímboli, en los juegos tradicionales, que son en el fondo también una forma de *normalidad cultural* homogeneizante. Mirando desde una perspectiva decolonial, podemos decir que la Paida, según Caillois, puede estar colonizada, con miradas segregacionistas, al ser naturalizadas, como analizamos en el juego del fortín y los indios (Stiff, 1964).

La multiplicidad de investigaciones sobre el juego y el jugar determinan que el campo de las teorías sobre el juego dista mucho de ser homogénea. Es por eso que nos resulta esclarecedor lo que Barthelemy Comoe-Krou afirma en su artículo sobre la concepción africana: “Prejuicios multiseculares, que se han convertido en criterios universales de apreciación, hacen extremadamente delicado todo comentario sobre el juego” (1986, p. 531).

Se torna necesario e interesante también abordar las críticas a las teorías del juego psicológicas del siglo XX, que desarrolló Sutton Smith:

debatiré que hay tres suposiciones psicológicas que han dominado las típicas discusiones psicológicas del juego en el siglo veinte (...) Ellas son:

1. El estudio del juego es el estudio del comportamiento individual.
2. El estudio del juego es el estudio de la socialización y la infancia.
3. El estudio del juego, partidos, deportes como categorías singulares. (1996, p. 29)

Este mismo autor sospecha del carácter analítico e individual de los estudios psicológicos del juego, dado que subalternizan la interpretación de los juegos en la vida colectiva, su apasionamiento y su relación con la cultura. Esto nos hace pensar que, sin negar la singularidad de los sujetos que juegan, el contexto no puede ser excluido de los estudios sobre el mismo. Según Sutton Smith,

Al estudiar el juego como actividad (búsqueda) solitaria, reflejamos esta importante tendencia en nuestra sociedad, pero claramente eso no es garantía de una generalidad adversa. Más fundamental como causa del desplazamiento ecológico en la vida de los niños, sin embargo, es el rol del individualismo en la mitología del progreso occidental. (p. 30)

Hay una segunda sospecha de Sutton Smith sobre el estudio del juego como forma de socialización. Allí se pregunta si el crecimiento se basa solo en que el juego es un instrumento racional del progreso individual:

Aquí, tenemos, nuevamente, al juego bajo el yugo del pensamiento racional. La teoría de la evolución del pasado siglo diecinueve, se combina con estas nociones ideológicas básicas de considerar a los niños como vinculados al progreso y al juego a una entidad racional creativa para generar nuestra actual etapa, en las teorías de desarrollo humano, en la cual también es visto como un proceso en etapas, que va de formas menos racionales y fantasiosas, hacia formas más racionales y organizadas. (p. 33)

Desde este punto de vista, la idea de un enfoque unidireccional en torno de la vinculación social de los sujetos a través del juego pierde fuerza: “En la actualidad, parece que nosotros sustituimos y usamos la promesa de la socialización del niño como una ficción contra el reconocimiento de estos otros lados de nuestra propia humanidad” (Sutton Smith, 1996, p. 35).

En una última sospecha, la del juego como categoría singular, Sutton Smith abre un gran debate en torno a si los deportes son o no son juegos: “Junto con otros, nosotros hemos argumentado si juego y trabajo, o juego y seriedad, son realmente diferenciables, de la misma forma que yo argumento que en el juego, el adulto y el niño son menos diferenciables de lo que podemos imaginar” (p. 35).

La necesidad de buscar categorías analíticas para comprender las formas expresivas en nuestras sociedades, puede constituir una mirada binaria contrapuesta muchas veces entre sí, que no permiten descubrir los lazos en común de las prácticas

culturales y su interconexión con la existencia humana. En tal sentido, Sutton Smith propone:

Por qué no tratamos de descubrir qué tienen de común todas las formas expresivas que existen dentro de nuestras sociedades: mitos, rituales, artes, sueños, ensoñaciones, entretenimientos, juegos y deportes? Nosotros sabemos de la antropología que, en las culturas tribales, las distinciones que hacemos son raramente universales: al igual que decimos juego y trabajo, lo sagrado y lo profano están integrados a menudo en otras sociedades de múltiples formas, en esquemas cosmológicos más grandes. (Sutton Smith, 1996, p. 35)

La diversidad cultural, puesta en tensión con los debates que plantea Sutton Smith, nos impulsa a considerar una mirada holística de la cultura y sus formas expresivas, para investigar los juegos y prácticas corporales de los pueblos indígenas. En este sentido, es necesario comprender cómo se traducen en la contemporaneidad los esquemas cosmológicos propios de cada contexto. Pensar a las culturas en plural es también, mirar la realidad con la menor cantidad de prejuicios desjerarquizantes y, así, profundizar su comprensión:

En muchas culturas la práctica del juego es esencial en toda clase de rituales religiosos, que involucran a veces la fertilidad, otras la muerte, otras las cosechas, otras cuestiones judiciales, etc. Los juegos pueden ser considerados en estas culturas más como rituales sagrados, que como profanos, y como obligatorios que como opcionales, invirtiendo el concepto básico que afirman las teorías modernas. (pp. 35-36)

Lucía Mantilla, en su artículo *El juego y el jugar. ¿Un camino lineal sin retorno?*, plantea “La preocupación por entender el juego, como una práctica cultural cargada de significación social” (1991, p. 103). Desde allí, nuestro interés es desnaturalizar los esquemas socioculturales lúdicos ligados a las prácticas corporales y motrices cargadas de segregacionismo desjerarquizante de distintos tonos y texturas, para permitirnos modelos

de significación lúdica, que atiendan la diversidad cultural de la que están constituidas las comunidades.

Un concepto interesante es el de *práctica lúdica* que es trabajado por la antropóloga argentina Noelia Eiriz, en su texto, *Juego, concepto y ordenamiento de una práctica escurridiza*:

No diríamos nada nuevo si destacamos la polisemia de la noción de juego y por tanto la dificultad de utilizarla en enunciados académicos. Por lo tanto, en este trabajo abonaremos a la noción de “práctica lúdica” como aquella que nos permite abordar el juego desde las prácticas que son definidas del tal modo por los sujetos que las desarrollan. (2013, p. 18)

En primer término la práctica lúdica orienta esta investigación, conceptual y metodológicamente, en la interrogación a los sujetos participantes: a los integrantes de las experiencias lúdicas escolares en la Provincia de Buenos Aires. Cobran interés también las aclaraciones citadas por Eiriz, en relación con lo expresado por el investigador francés Gilles Brougere en 1998, sobre las prácticas lúdicas y sus características:

resalta la presencia de tres aspectos que combinados entre sí permiten considerar cierta instancia como lúdica. Por un lado el aspecto material, que refiere al conjunto de objetos vinculado entre sí para jugar, (...). No obstante, un objeto lúdico puede ser utilizado en cierto marco sin esta condición y un objeto no lúdico puede ser utilizado para jugar. (2013, p. 31)

Al pensar los objetos que integran una práctica lúdica, sería interesante preguntarse, ¿quién los construye?, ¿con que se construyen? y ¿para que se construyen? con el objetivo de analizar qué tipo de relaciones sociales y culturales se generan. Cuando nos referimos a este punto, lo hacemos pensando en el creciente movimiento ecologista mundial, que cuestiona la producción industrial contaminante, en la fabricación de algunos elementos materiales que intervienen en la preparación previa de las prácticas mencionadas.

Un segundo aspecto para que una práctica corporal sea considerada lúdica es enfocar los análisis de su estructura. En este punto, Eiriz retoma de Brougere la referencia al sistema de reglas en que el jugador enmarca su actividad y que otorgan [sic] sentido a la práctica. (...) Para superar esta instancia se encuentra la práctica en sí, es decir la acción de jugar. Práctica que se emplaza en un contexto determinado, marco que las condiciones [sic] y es condicionado por esas prácticas. (2013, p. 31)

Las reglas de las prácticas lúdicas deberían ser acuerdos entre los sujetos que las realizan en contextos determinados y sentidos específicos, no hay reglas inmodificables, no hay reglas descontextualizadas. Cuando analizamos el juego del “fortín y los indios”, al conceptualizar a los indios como prisioneros y enemigos, se pone en acto en la escena de esa práctica lúdica, la negación de la pluriculturalidad americana, que persiste como proceso de culturización homogeneizante y etnocéntrica. Se trata de una acción que contribuye a un proceso más complejo de “culturización”, que remite a

un régimen integrado por discursos y prácticas que opera desde sus comienzos en Europa en el siglo XVIII representando a los grupos sociales a partir de la manipulación discursiva, política y económica de ciertos rasgos expresivos de sus dinámicas semióticas por fuera de sus contextos históricos y sociales. (Pardo, 2019, p.107).

Las preguntas en torno a este punto podrían ser: ¿Las reglas tienen en cuenta la diversidad cultural del contexto? ¿Son promotoras de inclusión lúdica desde una perspectiva de derecho? El tercer punto que describe Brougere son “las acciones o mejor dicho las actitudes que convierte la actividad en tal. Abonando fuertemente a este último aspecto es que nos inclinamos por considerar la categoría de práctica lúdica” (Eiriz, 2013, p. 31).

Cuando nos proponemos analizar estas prácticas en el ámbito escolar se hace necesario apelar a la categoría teórico analítica *arbitrario cultural escolar dominante*, la cual

retoma y reelabora la conocida definición de Bourdieu y sus colaboradores sobre arbitrario cultural, categoría básica de su teoría de la violencia simbólica, como parte de las herramientas conceptuales para deconstruir y reconstruir la categoría social “orden escolar”.

A la vez, el término “dominante” pretende acotar y delimitar aquellos significados que predominan en la cultura escolar y definen el sentido legítimo de las prácticas escolares, en relativa correspondencia con los significados legitimantes de la estructura social. (Milstein y Mendes, 1999, p. 49)

Pero cuando nos referimos al *arbitrario cultural escolar*, sin el *dominante*, nos centramos en aquellas instituciones donde las prácticas de enseñanza deberían garantizar el derecho a jugar en los ámbitos escolares. En relación con los diseños curriculares y sus jugadores, las/os alumnas/os que aprenden no llegan desprovistos de trayectorias formativas de contextos no formales y populares. Este encuentro de culturas, entre lo no formal-popular y el arbitrario cultural escolar, puede concebirse como un espacio de diálogo intergeneracional, donde la diversidad cultural puede expresarse dentro de la formación de ciudadanos, para asumir la pluriculturalidad americana. Para explicitar este proceso, Milstein y Mendes definen que el arbitrario cultural escolar

está constituido por un conjunto de significados –nociones ontológicas, reglas– actualizados y organizados en torno al término “orden”, algunos de los cuales provienen histórica y socialmente desde “afuera” de la escuela, pero son resignificados dentro de la cultura escolar, y otros son producidos desde “dentro” por la propia cultura institucional de la escuela y luego extienden sus implicancias al conjunto de la vida social. (1999, pp. 49-50)

El adjetivo *arbitrario*, en ambas situaciones, significa que el proceso no es fruto de ningún principio lógico o ley natural, pese a que se vive muchas veces de esa manera. Esto

tienden a producir y reproducir el desconocimiento de las relaciones de fuerza que, en última instancia, sustentan las relaciones sociales globales de dominación y

hegemonía, dentro de cuya trama se insertan y sostienen –a través de diversas mediaciones– las relaciones y prácticas específicamente escolares. (Milstein y Mendes, p. 49)

En este marco, es interesante analizar un texto de la Dirección de Educación Física de la provincia de Buenos Aires (en adelante DEF, 2004), en el marco del Plan Educativo 2004-2007. Nos referimos al documento de trabajo: *Los Centros de Educación Física, su importancia educativa y su trascendencia social*, que contiene orientaciones constituyentes del arbitrario cultural escolar, en clave de política pública. En el apartado, “La enseñanza de los juegos y deportes en los CEF”, se plantea la relación del componente lúdico, en la enseñanza de deportes. Pero debemos dejar en claro para no ser esquemáticos, que una cosa son las categorías teóricas para anclar algunos conceptos sobre el juego y el deporte, y otra son las prácticas que se desarrollan cruzadas por valores, principios y contextos. También es pertinente expresar, la diferencia entre juego y deporte, antes de avanzar con el mencionado análisis.

En el juego, el jugador define la regla. En el deporte, manda la regla. Por eso, el juego construye autonomía, libertad y fantasía, se emancipa de la cotidianidad normalizada, mientras que el deporte delimita un patrón de lo enseñable, se adapta a la cotidianidad normalizada. Es necesario aclarar que hay zonas grises entre ambos casos, que pueden acercarse o alejarse de estos rasgos. Estas actividades son complejas de analizar, porque dependen del grado de intersección de estos valores en la práctica. Esta tensión conceptual nos parece de sumo interés, para analizar si los juegos y las prácticas corporales de los Pueblos Indígenas son juego o deporte.

Para Parlebas, los deportes son “un conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición e institucionalizadas” (2001, p. 23). El deporte como producto cultural de la revolución industrial, comienza a tomar diferentes formas y matices, que son puestos en tensión: “El imaginario deportivo es amplio, diverso y heterogéneo. Los deportes pueden evocar lo fútil, lo inútil, lo accesorio, y por último, lo lúdico (...) El deporte encierra un conjunto de prácticas corporales y de reglas muy variadas. (Archetti, citado en Saraví, 2017, p. 53).

Esta conceptualización más amplia nos acerca a definir mejor esas zonas que suelen ser grises entre los juegos y los deportes: es el “casi juego deportivo”, como lo

conceptualiza Pierre Parlebas (2001), que comprende situaciones motrices informales y libres, carentes de regla y no competitivas.

Con estas aclaraciones, el mencionado documento DEF (2004) desarrolla enfoques epistemológicos del juego deportivo, a los que caracteriza como “cortes” que expresan, la política pública estatal, de lo enseñable en torno a la relación entre juego-deporte:

Llamaremos al momento del **Juego adiestrado** al primer corte epistemológico. (...)

Haciendo una síntesis, al “Juego Adiestrado” subyacen las siguientes concepciones: - Concepción antropológica dualista.

- Concepción de la Educación Física biomecánica basada en el paradigma biológico: del cuerpo máquina y el movimiento como cambio físico.
- Concepción del aprendizaje conductista, el sujeto es una tabla rasa, pasivo, aprende por recepción de estímulos-respuestas. (DEF, 2004, p. 47)

Las distintas versiones del juego adiestrado, como enfoque didáctico y medio de lo enseñable, constituyen la cultura escolar en clave homogeneizante, dando impulso al borramiento de cualquier diferencia de género, etnia, etc. En síntesis, es cristalizar una visión monocultural (Kincheloe y Steinberg, 2012) de la Educación Física escolarizada.

El segundo corte epistemológico surge con la paulatina decadencia del paradigma biológico-positivista-mecanicista:

Llamaremos a este corte, momento del **juego inteligente**. El alumno pasa de ser concebido como un cuerpo máquina a ser considerado como un sujeto cognoscente, que además de músculos y sistemas energéticos, tiene capacidades perceptivas y lógico motrices. (...) subyacen las siguientes concepciones:

- Concepción antropológica: teóricamente parte de una concepción monista del hombre como totalidad (...).
- Concepción de la Educación Física como disciplina pedagógica basada en el paradigma de las ciencias sociales que propone una accionar sistemático sobre

el cuerpo y la motricidad humana, para incidir sobre su desarrollo integral de la persona.

- Concepción del aprendizaje por reestructuración.
- Concepción de la enseñanza como mediación, como facilitación (...).
Pedagogía de la situación y predominio de tareas semidefinidas.
- Acento puesto en las capacidades perceptivas y lógico-motrices. (pp. 48-49)

Este segundo enfoque, aparentemente despolitizado, se plantea ontológicamente como un desmembramiento ficcional de la dimensión humana social, histórica y cultural. Enfoca solamente el mejoramiento de las prácticas corporales, desde la esfera psicológica y motriz. Visto así, este universalismo en las prácticas corporales escolares resalta la singularidad de la maduración biológica y psicológica, en relación con el desarrollo cerebral y cognitivo, pero no asume plenamente la relación directa simultánea que se da en los aprendizajes de los procesos sociales-culturales. En este sentido, Axel Horn afirma que “Una actividad psicológica como la construcción de conocimiento y el aprendizaje supone al mismo tiempo el funcionamiento simultáneo de tres sub-sistemas: el biológico, el psicológico y social” (2019, p. 2).

Es interesante, también, analizar de qué manera se ubica a los sujetos que aprenden, en estas propuestas.

Más que ubicar al individuo que no aprende en una trama social y didáctica que lo produce, se lo culpabiliza por un proceso que lo abarca y lo excede. Esta falacia puede también es [sic] consistente con las representaciones que ha encontrado Kaplan (2008) en los maestros y maestras sobre la inteligencia que la define como un atributo individual. (Horn, 2019, p. 5)

El tercer enfoque epistemológico del juego contenido en el documento DEF, es el juego *democrático*:

la cooperación para que el juego sea posible, la tolerancia frente a las posibilidades y limitaciones propias y ajenas, constituyen un medio de socialización y del aprendizaje de los valores de la convivencia democrática. Para algunos profesores

que se desempeñan en contextos educativos y socioeconómicos críticos, el juego democrático puede ser considerado otro corte epistemológico, donde la meta será la socialización, la integración y la reconstrucción de los valores que hacen a la ciudadanía. (DEF, 2004, p. 49)

La alfabetización de saberes corporales y motrices no implica que los aprendizajes se den en soledad, los mismos tienen un componente individual y otro grupal. Este último conlleva la construcción de acuerdos con los sujetos que integran el proceso aprendizaje y la comprensión de esa práctica. La integración muchas veces no es sinónimo de inclusión, sino que, a veces, se transforma en una falsa inclusión. A este tipo de situaciones Ricardo Baquero (2000) las denomina *falacia de la abstracción de la situación*, un tipo de explicación que pretende desprender al sujeto que aprende de las coordenadas escolares en que las hace y el contexto cultural.

El último enfoque contenido en el documento que analizamos es del juego contextualizado:

Se trata de dar lugar a prácticas de la enseñanza de los juegos y los deportes donde la intencionalidad pedagógica esté puesta en –además del saber, el hacer y valorar, fundamentalmente en el sentir, rescatar la emocionalidad, la alegría propia del juego como actividad espontánea elegida libremente, que permite el encuentro con otros y con uno mismo a partir de un sentir común, de una comunión de sentimientos, emociones, intereses y necesidades. (...) volviendo a centrar la mirada en dos de los valores educativos menos atendidos en los otros cortes: lo lúdico y lo deportivo. (DEF, 2004, p. 50)

El mencionado texto retoma un debate en torno a dos de los ejes centrales de la Educación Física actual: el juego y el deporte. Lo hace a partir de interpelar orientaciones en la escena escolar que permitan abordar la centralidad de lo pedagógico de la enseñanza de valores necesarios para desarrollar un enfoque Basado en Derecho (EBD). En este sentido, el juego es entendido como un derecho y como dimensión humana

transcendental, que interactúa con la diversidad cultural y con los demás saberes para concretar los aprendizajes escolares.

Nosotros ampliamos esta enumeración con un enfoque más: el *contextualizado e intercultural*. Desde una perspectiva pedagógica constructivista y dialógica, esta mirada permite el reconocimiento de los distintos tipos de vínculos heterogéneos entre las prácticas, saberes, lenguajes y experiencias diversas en la escena escolar. En relación con la cuestión indígena, el juego y el deporte, se entiende que los juegos indígenas no son deportes, ni son juegos predeportivos de los deportes actuales (Crisorio, 2010). Más bien, pueden tener algunas características superficiales de estructura y gestos pero, en lo profundo, son representaciones culturales diferentes.

En este sentido, como fruto de la Ley Provincial de Educación N° 13.688, en 2006, se incorpora la Modalidad de Educación Intercultural (en adelante, DEI) que generó el primer Documento 1 (2007) en la provincia de Buenos Aires, dirigido a la formación y capacitación para todas/os las/os docentes de todos los niveles educativos. El mismo expresa que:

A partir de una cadencia eficaz, continuada y sutil, la institución impone ritmos y determinados usos del cuerpo. Chicos, chicas, jóvenes, mujeres u hombres aprenden, incorporan gestos, movimientos, sentidos que confirman y producen la diferencia. De este modo, en los procesos de socialización escolar el reconocimiento del otro, juega un rol de suma importancia (...) [en] el contacto y la convivencia entre adultos, niñas y niños de diferentes orígenes socioculturales, de diversas etnias, religiones, orientación sexual, género, costumbres, hábitos y valores, haciendo de esa diversidad un campo privilegiado de la experiencia educativa. (Thisted, 2007, p. 12)

Por eso, al dar cuenta de la diversidad cultural como categoría para analizar lo lúdico en la escena escolar, es necesario incorporar una perspectiva intercultural crítica (Taruselli y Hecht, 2014), para pensar y analizar las prácticas lúdicas.

Categorías diversas para pensar las prácticas lúdicas

Necesariamente, antes de observar las situaciones de juego, es sustancial preguntarnos, ¿qué es juego y qué no lo es? Ante la polisemia de interpretaciones, transitoriamente utilizaremos la definición de Muné (1980): “el juego es la forma genérica de la diversión”. Ya que la complejidad de las situaciones lúdicas no siempre expresa lo mismo, entonces agregamos que se trata de una actividad humana más cercana a la *Paida* (Caillois, 1958), que al *Ludus*.

Por su parte, Víctor Pavía (2010) dice que en los estudios interpretativos de lo lúdico se recurre a dos categorías: la forma del juego y el modo de jugar. Ambas están imbricadas, aunque se diferencien a la hora de investigar lo lúdico, y es necesario volver a comprender que las mismas, están sometidas al arbitrario cultural situado y que constituyen conceptos porosos.

Utilizamos el término *forma* para identificar la configuración general de un juego determinado; la fisonomía que lo expresa como totalidad organizada y hace que un juego se diferencie de otro (...) al tiempo que lo emparenta con aquellos que exhiben formas similares. El *modo* (sea este lúdico o no lúdico) habla de indicios acerca de si los sujetos involucrados (sean docentes o alumnos) se sumergen en una experiencia tomándola como un juego o no. (Pavía, 2010, p. 124)

Cuando nos proponemos reconocer la diversidad cultural en la escena escolar, a través de la Educación Física y las prácticas lúdicas de los Pueblos indígenas, prestamos una mirada precisa sobre su desarrollo para la formación de niñas/os o jóvenes. La estructura o “forma” de jugar define si se atiende a las perspectivas mencionadas anteriormente. La estructura del juego en su estado superficial debe relacionarse con la estructura profunda, ya que leerlas por separado a la hora de analizar las prácticas lúdico educativas, puede producir una fragmentación y una descontextualización de los mismos. El “modo” de jugar es interceptado por los sentidos, porque, aunque se dé en la actividad el modo lúdico, más cercano a la *Paida* (Caillois, 1958) con sesgo autotélico, en un juego de roles como, por ejemplo el fortín y los indios (Stiff, 1964), lo que puede subyacer, es la permanencia del arbitrario cultural homogeneizante integrado a una normalidad cultural lúdica.

En esta línea, es interesante sumar las categorías teóricas de Pierre Parlebas, cuando piensa a la lógica interna de la acción motriz lúdica, en clave de comunicación, y al respecto afirma que

Las características de la lógica interna vienen dadas por la propia definición de la acción motriz y están ligadas directamente al sistema de obligaciones impuesto por las reglas del juego deportivo. (...) En este sentido, no remiten a consideraciones generales de tipo psicológico o sociológico, sino a manifestaciones precisas de la pertinencia práxica. (Parlebas, 2001, p. 302)

Leer la lógica interna de las prácticas lúdicas nos puede dar indicios sobre si las mismas dan cuenta de la diversidad cultural. Por su parte, la lógica externa, permite relacionar la significación de ese orden lúdico, tal como plantea Parlebas. Así lo expresa: “la lógica interna de una práctica motriz puede ser reinterpretada desde fuera, por una lógica ‘externa’ que le atribuya significados simbólicos nuevos e insólitos”. (2001, p. 307).

En definitiva, las lógicas interna y externa capturan en un solo sentido la direccionalidad de las prácticas lúdica o no lúdica. Pensarlas desde una mirada intercultural, puede dar cuenta de una *etnomotricidad* situada,¹⁷ que permite proponer una agenda educativa vinculada a la formación de ciudadanos capaces de asumir múltiples identidades americanas, para poder también enriquecerse con otras. Respecto de algunos debates sobre cómo caracterizar a estos esquemas socioculturales llamados *juegos* (Mantilla, 1991), es necesario aclarar que los “juegos tradicionales”, no son iguales a los “juegos autóctonos”. Según Porras,

Lo autóctono es lo típico, lo personal de un lugar concreto, al igual que manifestamos que un juego es autóctono de una determinada zona cuando es juego propio, no venido de fuera, mientras que el tradicional puede haber llegado desde otro lugar y a partir de ese momento comenzar un proceso de transmisión generacional. (Porras, 2001, p. 26)

¹⁷ Para Parlebas, la *etnomotricidad* es el “Campo y naturaleza de las prácticas motrices, consideradas desde el punto de vista de su relación con la cultura y el medio social en los que se han desarrollado” (2001, p. 227).

Los juegos de los Pueblos Indígenas son autóctonos y construyen identidades situadas. Esta tarea de revalorizar los juegos autóctonos implica en una primera etapa de reconocerlos como tales y no dar por sentado que son agenda de la cotidianeidad escolar. Según Pavía,

Este desconocimiento se nos presentó como consecuencia de un probable problema más profundo: las limitaciones que tenemos los docentes en general para acceder al mundo cotidiano del niño y en particular al del que habita en zona rurales, e iniciamos allí, desde el terreno, en la comprensión de los mismos. Los juegos populares son una parte del acervo cultural y constituyen un vínculo de la identidad social e histórica. (Pavía *et al*, 1994, p. 29)

Guillermo Magrassi hace un aporte trascendental para comprender los fenómenos culturales en *La unidad del juego y trabajo en el pasado aborígen de América*, texto incluido en la compilación de Scheines (*Los juegos de la vida cotidiana*, 1985):

En cualquier cultura es difícil encontrar separado lo que en el mundo occidental medopersa-grecolatino-judeocristiano-capitalista-comunista está escindido: la concepción de Dios, la humanidad, la naturaleza, la sociedad o comunidad. Desde el punto de vista indígena estas instancias son absolutamente inseparables: como no se puede desunir la vida y la muerte, tampoco pueden dividirse el espíritu y la materia, el cuerpo y la mente. (Magrassi, 1985, pp. 30-31)

Este punto de partida que nos plantea Magrassi, permite profundizar la idea de que las prácticas lúdicas son difíciles de categorizar con esquemas estructuralistas y analíticos. Pensar la pluriculturalidad de América, es dar la voz a los propios sujetos de los Pueblos Indígenas, es hablar desde una perspectiva que atienda la diversidad cultural y la subjetivación de los procesos culturales. Magrassi, en el mismo texto, se plantea una aproximación ontológica del juego y el jugar en América prehispánica:

Y con respecto al juego, constituía una actividad fundamental y formaba parte de toda la vida; la existencia misma era un juego, un juego entre la vida y la muerte,

porque la vida solo vive de la vida (...) Para nosotros juego viene de jocum, palabra de origen latino que significa broma, burla. El juego es, pues, lo diferente de lo cotidiano, lo diverso de lo establecido: es la variante, la creatividad misma. (p. 31)

La perspectiva eurocéntrica y homogeneizante saturó el sentido y la separación de los conceptos de juego y trabajo, como la burla y lo serio, asignándole al primero una esfera del quehacer humano improductivo y desjerarquizante. Magrassi vuelve a desenterrar del olvido, en el mismo texto algunos conceptos:

En las lenguas indígenas americanas no hubo nunca una palabra que pudiera traducirse por lo que hoy llamamos trabajo. A nadie se le podía ocurrir que no fuera placentero, que no fuera un juego, que no fuera cocreativo con la naturaleza, con Dios, con la sociedad, con lo humano, por ejemplo: construir una casa, pescar, cazar, (...) contar un cuento, bailar o aprender con los niños. Eso nunca podría ser trabajo. (p. 31)

Al profundizar los conceptos sobre las “huellas de la identidad lúdica”, compartimos la mirada de Césaró (2009), cuando afirma que “La perspectiva sobre lo aborigen, si queda supeditada a lo folclórico o al pasado, evapora la dimensión política actual que muestra los diferentes niveles de conflicto producidos en las relaciones interculturales” (2009, p. 25). No se trata de cristalizar las identidades, sobre la base de la defensa de una tradición lúdica de un grupo, sino de permitir la interacción de estas diversidades lúdicas:

Es así que los juegos o las prácticas lúdicas pueden ser heredados, transformados, creados, inventados o elegidos, tal como ocurre con las identidades. Incluso, podrán ser propuestos en pos de nuevos acuerdos políticos, y sus reglas adaptadas a las lógicas internas de las instituciones que los amparan, como la escolar, (...) donde muchas formas de jugar son determinadas por lógicas específicas. (Césaró, 2009. p. 31)

El problema es que:

desconocer el universo de los juegos infantiles populares, sus ritos y sus reglas, su ética y su organización, es desconocer la génesis de ciertos aprendizajes sociales (no necesariamente contemplados en el curriculum). (...) Por ello proponemos su rescate, no como una simple curiosidad antropológica. (Pavía *et al*, 1994, p. 29)

Las identidades culturales son la expresión del acontecer humano situado. El borramiento de las mismas por cualquier proceso implica la pérdida de la riqueza cultural y el desgarramiento de los sujetos. La idea solidaria de transmisión intergeneracional de estos esquemas socioculturales es una especie de contrato social comunitario, muchas veces roto por las acciones homogeneizantes. Por eso, el contrato lúdico permite que estos saberes diversos circulen en el ámbito de la cultura escolar, superando la homogenización lúdica. Para Parlebas,

Al adoptar un sistema concreto de obligaciones, el contrato ludomotor define el ámbito de acción en el que los participantes podrán y deberán moverse.

El contrato lúdico es el pacto de fundación de una microsociedad, ciertamente provisional, intermitente y restringida, pero que no por ello dejan de llevarse a cabo acciones llenas de complejidad de acuerdo con la ley libremente aceptada. (2001, p. 95)

Allí radica el interés que tenemos los que trabajamos con juegos autóctonos de nuestros Pueblos Indígenas, por tener una mirada que nos permita recuperar aquellos saberes construidos por los diferentes grupos sociales, y que refleje sus historias particulares y prácticas diversas. Así, reconocer la diversidad cultural de la que estamos constituidos los latinoamericanos, es hablar del respeto a los derechos humanos, a la distribución con justicia de los conocimientos, que constituyen el principio de convivencia social y democrática, en una sociedad.

Siempre que pensemos desde una perspectiva interpretativa, la *forma*, el *modo* y el *contexto* del juego son categorías que interactúan permanentemente y permiten transformar, desde una mirada intercultural, las emergencias de una contemporaneidad compleja. Es ahí que estamos en presencia del deseo de jugar desmarcándonos de la

homogeneizante *normalidad cultural*, deseo que convoca un desafío al juego de crecer y de la propia existencia humana: ser mejores como sociedad.

Para suturar transitoriamente la perspectiva monocultural, proponemos el análisis de una mirada intercultural de la Educación Física Escolar, de los juegos autóctonos desde un enfoque basado en derecho. La misma debe estar integrada a las políticas públicas en torno a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Es pertinente comprender esta centralidad desde los conceptos que aporta la Dirección de Modalidad Educación intercultural de la provincia de Buenos Aires, en el Documento 1:

Una educación intercultural implica todas sus dimensiones –y por ende, excede los espacios escolarizados–, y procura promover la interacción y comunicación entre ellos. Supone, entonces, la revisión de las prácticas institucionales; el conocimiento de los repertorios culturales que los diseños curriculares ponen a disposición; de los vínculos entre docentes y alumnos/as, entre docentes y familias, entre los propios adultos y con las instituciones sociales y comunitarias, y también de los marcos normativos que regulan estas prácticas. (Thisted, 2007, p. 2)

La perspectiva intercultural nos habilita a reconocer como atributos positivos de una sociedad las variadas situaciones y repertorios socioculturales que desarrollan los diferentes grupos humanos que la integran. Humberto Maturana y Gerda Verden-Zöller, en su texto *Amor y Juego* (1993), indican que el juego es una actividad humana de disfrute:

El juego en los seres humanos es una actitud fundamental que es fácilmente perdida debido a que requiere inocencia total. De hecho, cualquier actividad humana hecha en inocencia, esto es, cualquier actividad humana hecha en el momento en que es hecha con la atención en ella y no en el resultado, esto es, vivida sin propósito ulterior y sin otra intención que su realización, es juego. (1993, p.145)

Pero la *normalidad cultural* es heredera de lo que Maturana y Verden-Zöller definen como el pensamiento patriarcal, que es un pensamiento lineal, tiene lugar en un trasfondo de apropiación y control y fluye primariamente orientado hacia la obtención de algún

resultado particular porque no atiende primariamente a las interacciones de la existencia. Los autores expresan que la humanidad lo construyó, con la idea de dominar y conquistar, pero, la cultura matrística permaneció latente en algunos ejes de conversación:

* de participación. (...)

* en las que surgen la valorización de la cooperación y el compañerismo como modos naturales de convivencia.

* en las que lo místico surge como participación consciente en la realización y conservación de la armonía de toda la existencia en el ciclo continuo y coherente de la vida y la muerte. (...)

* en las que el pensamiento es sistémico y se vive en la invitación a la reflexión frente a lo diferente. (pp. 46-47)

El pensamiento matrístico tiene lugar en un trasfondo de interconectividad de toda la existencia y, por lo tanto, no puede sino vivirse continuamente en el entendimiento implícito de que todas las acciones humanas tienen siempre consecuencias en la totalidad de la existencia. Nosotros agregaríamos que es parte indisoluble de las actividades humanas a las que llamamos, *el jugar por jugar, situado*. Pensar lo situado o contextualizado es reflexionar con categorías que nos permitan, epistemológicamente hablando, una aproximación a las lecturas de la diversidad cultural lúdica.

En este punto, es importante sumar algunas de las definiciones de Pierre Parlebas sobre el *etnoludismo*:

Concepción y constatación de que los juegos están en consonancia con la cultura a que pertenecen, sobre todo en cuanto a las características de su lógica interna, que ilustran los valores y el simbolismo subyacentes de esa cultura: relaciones de poder, función de la violencia, imágenes del hombre y la mujer, formas de sociabilidad, contacto con el entorno. (2001, p. 223)

El jugar por jugar está cargado y saturado de los valores, simbolismos y significantes subyacentes de las sociedades, como afirma Parlebas. Lo que nos interesa en esta investigación es estudiar cómo estos valores, simbolismos y significantes son

fuerza de síntesis cultural para la convivencia humana o se convierten en vectores de segregacionismo que la tensionan. Entonces, la lógica interna de la acción lúdica se analiza pensando que está cargada de símbolos y significantes, ligados a la estructura profunda. Esta última está saturada de valores y significaciones, que se develan frente a la investigación, con la intención de buscar la presencia de indicadores, que permitan observar las intensidades de los procesos señalados.

En relación con los espacios de fertilidad didáctica, desde una pedagogía crítica y decolonial que mencionamos antes, es interesante lo que aporta el antropólogo británico Víctor Turner, cuando trata de identificar procesos socioculturales tendientes a generar nuevos símbolos, que son vehículos del conjunto de significados perceptibles. Categoriza dos tipos de simbolización la *liminal* y la *liminoide*. En la etapa liminal los símbolos se invierten en relación con su uso cotidiano, pero, superada esta etapa, se vuelve al orden preexistente. Dice: “la liminalidad es una aguda inversión de atributos sociales y de confusión de límites. Es un paso obligatorio. Pero si bien invierte, no subvierte” (1974, p. 94).

En cambio, el *liminoide* es un dominio autónomo de creatividad y experimentación, en donde se produce un cambio de significados. En este proceso de transformación contemplamos a los juegos y prácticas corporales de los Pueblos Indígenas de la provincia de Buenos Aires, porque su inclusión en las prácticas pedagógicas escolares, permite atender a la diversidad cultural, como una crítica al segregacionismo implícito en el acto fundante de la educación en América Latina:

En la circunstancia del Requerimiento (que fue redactado en 1514 por Juan López de Palacios Rubios, consejero de Fernando El Católico) (...) puede considerarse como escena fundadora de nuestra educación aquella donde el conquistador en su propio idioma, ponía a conocimiento de los indígenas los derechos que adquirirían aceptando el sometimiento social y cultural. Sometimiento en la aceptación, y en el acto de transmitirlo en el idioma del conquistador que resultaba extraño e ininteligible. (Puiggrós y Marengo, 2013, p. 30)

Sobre la búsqueda de estos procesos *liminoides* se expresó Guillermo Magrassi en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, en 1987:¹⁸

somos un país pluriétnico en formación y pluricultural en expresión (...) tenemos que hacerlo, los que tenemos el privilegio del conocimiento o posibilidad de comunicarlos. Tenemos que manifestar lo que somos, dar testimonio, exponer, tener la posibilidad de analizar cada fragmento, para que un día podamos armar el rompecabezas. Tener por fin un mosaico de nosotros mismos donde poder mirarnos y usarnos a nosotros mismos como modelo de nosotros mismos y no seguir mirándonos en el espejo deformado que otros nos ofrecen.

Con esta Tesis buscamos sumar, humildemente, desde la investigación y la recuperación del olvido a los juegos autóctonos de los primeros pobladores de nuestras tierras. En el contexto y coordenadas históricas actuales, considerando a los pueblos indígenas, sujetos de derecho, que como los llamaba el General José de San Martín (Martínez Sarazola, 1992), “nuestros paisanos los indios”, son parte de la recuperación de nuestra memoria lúdico-socio-histórica, y, al mismo tiempo, actores importantes del proceso colectivo de la gesta emancipadora americana.

¹⁸ Cátedra Abierta: “Conferencia sobre Cultura y Juegos indígenas” Magrassi, Guillermo (agosto, 1987) Organizada por la Cátedra” Seminario de Investigación en Educación Física”-Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación- Departamento de Educación Física. Argentina

Capítulo 3. Estado, educación y cuestión indígena

El andamiaje de las políticas públicas (contexto legal y normativo)

Este capítulo se ocupa de la relación entre Estado, diversidad cultural y escuela y la cuestión central que aborda es ¿qué tipo de prácticas lúdico-pedagógicas impulsan las políticas públicas en la trama escolar, respecto a la cuestión indígena y la Educación Física en nuestro país?

Las concepciones teóricas, filosófico-epistemológicas y ético-políticas dan sustento a las políticas públicas de los Estados y, como mencionamos al inicio de esta Tesis, las analizaremos desde una perspectiva genealógica (Gómez, 2022).

El Estado, como modo de organización jurídica de las/os ciudadanas/os para la consecución de sus proyectos de vida individuales y colectivos, es el que debe garantizar a través de las políticas públicas los derechos básicos consagrados en nuestra Constitución y otras normas. La educación constituye uno de estos derechos inalienables que, a través de los diseños curriculares, debe distribuir los bienes culturales con justicia. Estos textos deben dar lugar a la diversidad, pero distinguiéndola de la desigualdad: desde un EBD, se atiende a la diversidad y se constituye en un instrumento de construcción de igualdad, en materia de política pública educativa. Pensar las políticas públicas también implica hacer un ejercicio de relación entre Estado nación y los Pueblos Indígenas. Una relación que estuvo dominada por el pensamiento hegemónico, tras la emancipación de Europa. Fue así que, respecto a la cuestión indígena, siguió operando una mirada colonial pero integrada a esa identidad nacional que se configuraba. Esta tensión permanente se expresó, en primer término, como asimilación-negación sobre la base de la limpieza étnica, en segundo lugar, como integración a una cultura hegemónica impulsada desde los dispositivos estatales. Recién desde la reforma de la Constitución Nacional de 1994, se empezó a cambiar por un enfoque emparentado a la inclusión, como reparación histórica. El drama de este proceso lo describe Guillermo David, cuando expresa que, “Definida la suerte de la guerra de emancipación de la corona española se inicia una nueva etapa, no menos ardua para las etnias que habitan el territorio patagónico, que ven avanzar grandes grupos humanos de apropiarse de tierra, gente y recursos” (2009, p. 25).

Esta estrategia va definiendo también cómo se construye esta relación y, en este andamiaje, el Estado nación crea sus dispositivos de gobierno en torno a la cuestión indígena, como lo expresa Martínez Sarasola:

La Constitución Nacional sancionada en 1853, y hoy vigente,¹⁹ es quizá la primera referencia de importancia en las políticas hacia los indígenas que el Estado ha llevado a cabo hasta nuestros días.

En el Capítulo IV, del título primero de la Segunda Parte, en su art. 67 inciso 15 nuestra Carta Magna establece que corresponde al Congreso “Proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios y promover la conversión de ellos al catolicismo. (1992, p. 347)

En las políticas públicas se sedimentan concepciones de control del territorio y se desjerarquiza la cultura de las etnias indígenas. Para el autor, la breve cláusula mencionada sintetiza la política hacia los indígenas hasta el momento de la sanción de la Constitución, y lo que sería la política hasta entrado el siglo XX. La expresa en los siguientes puntos:

primero, la noción de la existencia de fronteras interiores, o sea la idea de dos mundos separados, nosotros y los otros, idea que va unida a la necesidad de garantizar la seguridad interior, lo cual nos deja a un paso de la posibilidad de la violencia; segundo, la introducción del espíritu paternalista y segregacionista al hablar de “trato pacífico”, una vez más determinado unilateralmente de qué manera se concretará la relación; tercero, la *incorporación* acrítica y sin más trámite del catolicismo, sin hacer referencia en lo más mínimo a la cultura de las comunidades en cuestión. (Martínez Sarasola, 1992, p. 347)

¹⁹ En 1996 se promulgó la nueva Constitución Nacional (Santa Fe, 1994), que suprimió el artículo 67, inciso 15 y lo reemplazó por el artículo 75, inciso 17.

El cuadro de los organismos del Estado, durante el siglo XX, pondrá de manifiesto la mecánica en la que se pretendía incorporar a la sociedad nacional a las comunidades indígenas:

Reducción, protección e instrucción es la trilogía eufemística sobre la cual parece asentarse el marco ideológico de las políticas imperantes de la época. Reducción significa en la práctica confinamiento, separación, segregación. Protección implicaba que los indígenas no estaban en condiciones de actuar por sí mismos. Instrucción era aislarlos, desgajarlos de las pautas culturales ancestrales. (Martínez Sarasola, 1992, p. 353)

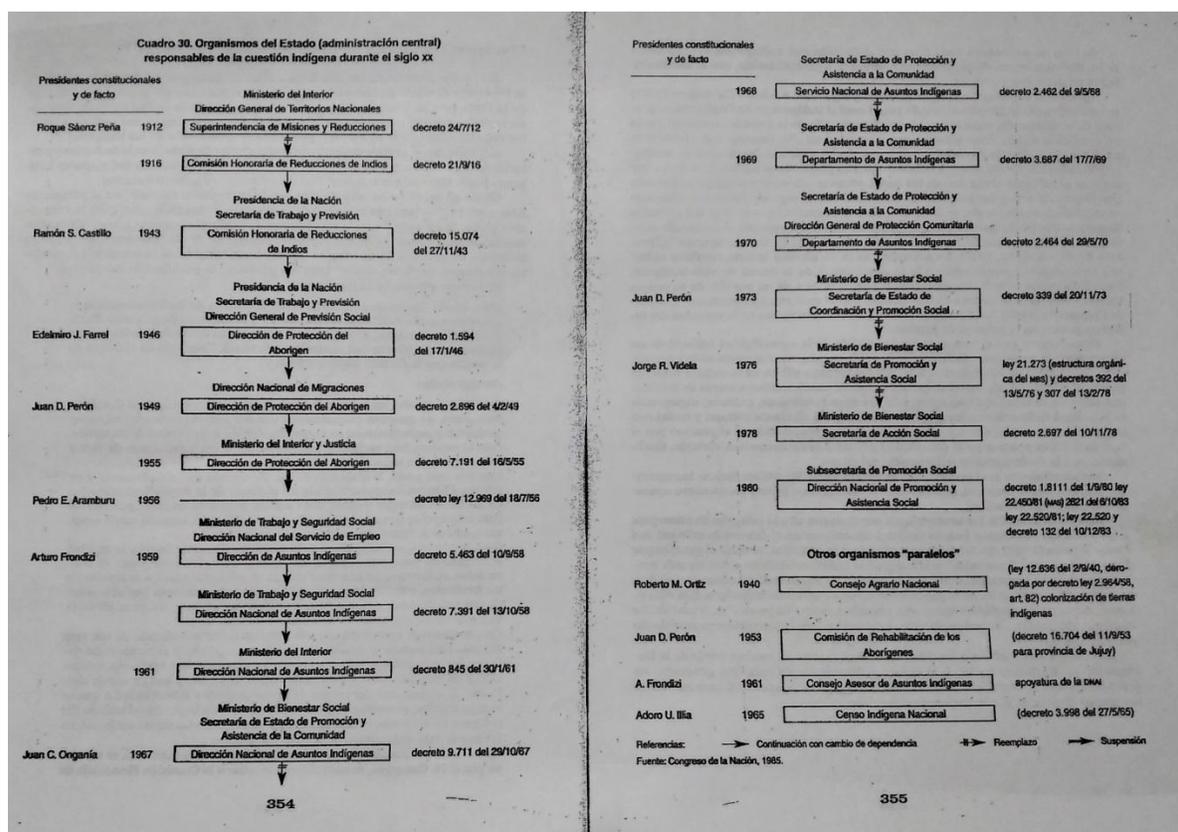


Imagen 5. Cuadro extraído de Martínez Sarasola_(1992, pp. 354-355), "Nuestros paisanos los indios". (Anexo).

Entre 2006 y 2014, se promulgaron las leyes generales sobre tierra: Ley 26.160 Emergencia en materia de posesión, Ley 26.994 Nuevo Código Civil, derecho a la propiedad comunitaria.

Entre 1991 y 2010, se dictaron Leyes Nacionales de restitución de los restos mortales de caciques (leyes 23.940, 25.276 y 25.517). También se crearon normas que institucionalizaron los nombres y registros especiales de estado civil, con inscripción de nombres indígenas o derivados de vocablos aborígenes (leyes 23.162 y 26.994).

En este sentido, el Día de la raza (12 de octubre) pasa a llamarse Día del Respeto a la Diversidad Cultural, según el Decreto 1584/2010, publicado el 3 de noviembre de 2010.

Los primeros censos indígenas en Argentina. Estadística y pluriétnicidad

La invisibilización de la pluriétnicidad en la estadística estatal fue un motivo de batalla política y epistémica dentro de la política pública y del conglomerado de las llamadas ciencias exactas. El reconocimiento y el autorreconocimiento de raíces indígenas de los sujetos censados para las estadísticas públicas estatales, es uno de los signos que permiten recorrer una senda inclusiva de la diversidad étnica y cultural en Argentina. Así, en 1998 se aprueba la Ley 24.956 de Censo Aborígen para el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2001. Sobre esto, Ramírez detalla que “El INDEC inicia de este modo un proceso de consulta a organismos gubernamentales y no gubernamentales relacionados con el tema, así como a organizaciones indígenas, combinando dos instrumentos de medición, el censo y una encuesta post censal” (2006, p. 15). Ese proceso de medición incorporó una nueva pregunta: “¿Existe en el hogar alguna persona que se considera descendiente o perteneciente a algún pueblo indígena?” (p. 16).

Según los primeros resultados de las Encuestas Complementarias (2004 y 2005), se estima que el número de indígenas oscilaba entre 800.000 y 2.000.000 y que pertenecían a más de 20 etnias. En 2006, la Dirección Provincial de Estadísticas de la provincia de Buenos Aires, presentó la primera encuesta complementaria de pueblos originarios (ECPI), a partir de la cual se reconoció la presencia territorial de los pueblos: Ava Guaraní, Tupí, Guaraní, Toba, Kolla, Mapuche, Diaguíta/Diaguíta Calchaquí, Tehuelche, Ranqueluche, Huarpe y Ona. En 2010, se realizó el Censo Nacional, que incorporó el Censo de los pueblos Indígenas. Allí, se utilizaron dos cuestionarios, uno general y otro ampliado de carácter excepcional, donde se preguntó si alguna persona del

hogares indígena o descendiente de indígenas. La administración fue de la siguiente manera: en ciudades de menos de 50mil personas y en las mayores a esa cifra, con una muestra estadística. Compartimos el análisis de los datos censales que realizaron Weiss, Engelman y Valverde:

Como es factible observar en el cuadro adjunto, en primer lugar la región Pampeana-Patagónica y luego la del Nordeste y Noreste, son las que concentran mayor porcentaje de población indígena sobre el total de habitantes de cada una de las mismas, mientras Mesopotamia, Cuyo y Centro reúnen menores proporciones. (2013, p. 6)

En el siguiente informe demográfico registrado en el cuadro N° 1, Weiss, Engelman y Valverde citan los datos publicados por el INDEC, (2012, p. 288), sobre Hogares con una o más personas indígenas o descendiente de pueblos indígenas u originarios según provincia.

Región	Total de Hogares por Región	Hogares por región con una o más personas indígenas o descendientes de pueblos indígenas	
		Número	% sobre el total de Hogares por región
Región Pampeana-Patagónica	754.838	64.848	8,59%
Región del Noroeste	1.030.060	53.283	5,17%
Región de Noreste	646.750	23.987	3,70%
Región de Cuyo	798.918	20.987	2,62%
Región Centro (total)	7.995.238	194.324	2,43%
a) Ciudad Autónoma de Buenos Aires	1.150.134	32.294	2,80%
b) Gran Buenos Aires	2.934.373	73.879	2,51%
c) Resto de la región Centro (excluido Gran Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires)	3.910.731	88.151	2,25%
Región Mesopotamia	945.871	11.464	1,21%
Total	12.171.675	368.893	3,03%

Cuadro N°1. Hogares por Región con una o más personas indígenas o descendiente de pueblos indígenas sobre el total de hogares (Weiss, Engelman y Valverde, 2013).

En el cuadro N° 2, los autores analizan los datos de región metropolitana (AMBA) y concluyen que, tomando en cuenta a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires (conurbano), un tercio aproximadamente de los indígenas de la Argentina, reside en AMBA. A diferencia de ciertos análisis que plantean que las poblaciones indígenas están en las provincias del interior o en ámbitos rurales, la estadística censal no solo los refuta, sino que habilita a preguntarse por los motivos de las migraciones de estas poblaciones.

Región ¹⁰	Hogares con una o más personas indígenas o descendientes de pueblos indígenas u originarios por región	% sobre el total de hogares del país (indígenas y no indígenas)	% sobre el total de hogares con población indígena
Región Centro (total)	194.324	1,60%	52,70%
a) Ciudad Autónoma de Buenos Aires	32.294	0,27%	8,80%
b) Gran Buenos Aires	73.879	0,61%	20,00%
c) Resto de la región Centro (Córdoba, Santa Fe e Interior de Provincia de Buenos Aires)	88.151	0,72%	23,90%
Región Pampeana-Patagónica	64.848	0,53%	17,60%
Región del Noroeste	53.283	0,44%	14,40%
Región de Noreste	23.987	0,20%	6,50%
Región de Cuyo	20.987	0,17%	5,70%
Región Mesopotamia	11.464	0,09%	3,10%
Total	368.893	3,03%	100,00%

Cuadro N°2. Hogares con una o más personas indígenas o descendientes de pueblos indígenas u originarios, porcentaje sobre el total de hogares del país (Indígenas y no Indígenas). Y porcentaje sobre total de hogares con población indígena (Weiss, Engelman y Valverde, 2013).

Weiss, Engelman y Valverde profundizan sus análisis, al detenerse en los datos cuanti-cualitativos de los Censos, y reflexionan sobre lo rural y lo urbano, a partir de cuestionar el prejuicio que asocia las comunidades indígenas al ámbito rural, e invisibiliza su presencia en los ámbitos urbanos. En estos últimos, se encuentran negadas y ocultadas con diferentes estereotipos de adjetivación, como lo mencionan las/os autores en referencia a los estudios de Ratier, con la denominación de “cabecitas negras”, los “Negros”, los “Villeros”, los “Bolivianos, Peruanos, Paraguayos, etc”. Para comprender la complejidad y multidimensión de las culturas rurales en las ciudades, afirman que: “Deseamos enfatizar que esta ‘emergencia’ o ‘recreación’ de identidades en los ámbitos urbanos, no implica la ‘recuperación’ de antiguas identidades rurales (...), sino de identidades recreadas por la nueva dirigencia en los nuevos contextos urbanos” (p. 8).

Los mismos autores citan a Bengoa para explicar el proceso registrado con las comunidades migrantes:

Estos cambios permiten explicar la estrecha interrelación campo-ciudad –impensable poco tiempo atrás– (en especial en las comunidades cercanas o periurbanas), propiciada de forma reciente por el desarrollo de las comunicaciones (Internet y telefonía celular) y el transporte, lo que permite mantener una estrecha fluidez o “continuum”, entre las ciudades y las comunidades indígenas rurales. (pp. 8-9).

Expresado más concretamente, estas conclusiones transitorias –ya que están procesando los nuevos resultados del censo nacional 2021–, nos permiten pensar que los Pueblos Indígenas no son piezas de arqueología de un pasado, ni son sujetos fragmentados entre lo rural y urbano. Se trata de los inéditos que aparecían invisibilizados en la estadística estatal oficial y se nos presentan como fruto de luchas y resistencias políticas, para ser escuchados, ser partícipes de nuestro tiempo, en clave de construcción de las diversidades americanas. Las políticas públicas de inclusión (igualdad de oportunidades) y las de reconocimiento de la diversidad étnico-cultural de nuestras sociedades, se deben dar en un solo proceso integral, porque las mismas están imbricadas muchas veces en dinámicas de la colonialidad cultural (Meriño Guzmán, 2018), que repercuten también en las prácticas lúdico-corporales.

La cultura física y el deporte social como políticas públicas y la cuestión indígena

El Plan Nacional Estratégico del Deporte Argentino 2013-2016 (en adelante, PNEDA), en los lineamientos del programa Nacional de Deporte e inclusión social (p. 18),²⁰ desarrolla un subprograma para dar consistencia a una política pública en relación con la necesidad de convocar a las comunidades de Pueblos Indígenas a desarrollar el deporte

²⁰ El *Plan Nacional de Deporte Social* establece los lineamientos de la política deportiva nacional e incluye Programas y Proyectos, que se basan, para su diseño e implementación, en un modelo de país que desde el año 2003 ejecuta políticas sociales de inclusión de los sectores de la población históricamente relegados de la mayoría de los derechos. Estas parten de un Estado presente, que asume un rol protagónico orientado hacia el desarrollo humano (Ministerio de Desarrollo Social, Secretaría de Deporte de Nación, Subsecretaría de Planeamiento y Gestión Deportiva, Dirección Nacional de Deporte Social, Dirección de Fomento Deportivo).

social y las prácticas corporales. Nos parece interesante saber cómo el deporte como constructor cultural en una sociedad, empieza a tener vinculaciones con la cuestión indígena. Sobre este punto, en la Tesis realizamos entrevistas en profundidad, con perfil cualitativo, a las ex autoridades participantes de la ejecución de este Plan Nacional. Si bien estos programas se desarrollaron por fuera del ámbito escolar, su indagación y análisis, nos permite comprender el contexto de las políticas mencionadas, que por un principio de parsimonia (circunspección) y concreción de esta investigación, dejaremos como líneas abiertas a la posibilidad de desarrollar en futuros trabajos. La metodología de esta tarea se explica en el capítulo 4, mientras que las entrevistas y las conclusiones se abordarán en los últimos capítulos.

Educación Intercultural Bilingüe

Cuando analizamos la relación de las políticas públicas de los Estados, lo hacemos precisamente para dar densidad al contexto en el que se mueven muchas veces los debates políticos y epistémicos. Pero también para profundizar las concepciones de una perspectiva intercultural crítica (Taruselli y Hecht, 2014), que asuma a la cultura física (Pedraz y Brozos Polo, 1997), como parte integral de los procesos de intextualización corporal (McLaren, 1994) en la trama escolar. Por eso, este capítulo tiene relevancia como parte del reconocimiento de las propuestas superadoras al segregacionismo de la colonialidad.

En los años 80 en Argentina, cobra vigencia la Educación Intercultural, cuando se inicia un proceso de reforma legal que involucra a los Pueblos Indígenas y que tiene como punto de partida la legislación establecida en el marco de Organización Internacional del Trabajo (OIT). En 1992, nuestro país adopta el convenio 169 de la OIT, relativo a los pueblos indígenas (entra en vigencia en 2000) y, en 1994, la Reforma Constitucional incorpora el artículo 75, que contempla la preexistencia de los Pueblos Indígenas y el derecho a una educación intercultural-bilingüe. El mencionado convenio refiere a la consulta permanente con las comunidades indígenas y es ahí donde se empiezan a generar ámbitos de participación estatal. Entre 2004 y 2011 se constituye el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) en provincia de Buenos Aires (Ley N° 13.115, Ley provincial N°13.113 y decreto reglamentario 3631/07). Además, se crea el Consejo Provincial de Asuntos Indígenas (CPAI). Es de destacar la aprobación de la Resolución

N°61/295, de Naciones Unidas, con el título, *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*, (13/09/2007) en el marco del Consejo de Derechos Humanos. Esta toma como recomendación la que figura en la Resolución 1/2 (29/06/2006) y, en sus anexos especifica:

Afirmando también que todos los pueblos contribuyen a la diversidad y riqueza de las civilizaciones y culturas, que constituyen el patrimonio común de la humanidad. *Afirmando además* que todas las doctrinas, políticas y prácticas basadas en la superioridad de determinados pueblos o individuos o que la propugnan aduciendo razones de origen nacional o diferencias raciales, religiosas, étnicas o culturales son racistas, científicamente falsas, jurídicamente inválidas, moralmente condenables y socialmente injustas. (Asamblea General de Naciones Unidas, Documentos Oficiales 2006, suplemento N° 53, primera parte, cap. II, secc. A)²¹

En 2006, se deroga la Ley Federal de Educación y es reemplazada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), que incorpora a la Educación Intercultural Bilingüe, en el Capítulo II, Fines y Objetivos de la Política educativa, inciso ñ: “Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.”²²

La LEN profundiza sus alcances en el Título 2, el Sistema Educativo Nacional, Capítulo I y Disposiciones Comunes:

ARTÍCULO 17.- La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades. A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación

²¹ Disponible en el sitio web de ACNUR, Agencia de la ONU para los Refugiados.
URI: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6030.pdf?view=1>

²² Disponible en el Portal oficial del Estado argentino.
URL: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen.

En esta nueva estructura aparecen los niveles y las modalidades y, entre ellas, la Educación Intercultural Bilingüe (nombraremos en adelante, EIB), pero no se habla explícitamente de la modalidad de Educación Física. La posibilidad de su concreción o continuidad se expresa en el último párrafo del artículo 17 de la LEN. La EIB se desarrolla en el Capítulo XI, de los artículos 52, 53 y 54:

Artículo 52.- La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Este artículo pone de manifiesto la relación entre el Estado, la Constitución Nacional y la diversidad cultural de los pueblos indígenas. El artículo 53 de la misma Ley de Educación Nacional profundiza, en el sentido del convenio 169 de la OIT suscripto por Argentina, en la construcción de espacios de participación de las comunidades indígenas que afiancen la diversidad cultural en los dispositivos escolares:

Artículo 53.- Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de: a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe. b) Garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema. c) Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica. d) Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. e) Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

El artículo 54 desarrolla la idea de que los contenidos curriculares deben contener la perspectiva intercultural con el respeto a la diversidad cultural y la profundización del conocimiento de las culturas originarias:

Artículo 54.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

En 2010, el Ministerio de Educación Nacional, por Resolución N° 1119/10, reconoce al Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas:

Artículo 1º.- Reconocer al CONSEJO EDUCATIVO AUTÓNOMO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS como una entidad representativa de los pueblos indígenas con función consultiva y de asesoramiento, ante el MINISTERIO DE EDUCACIÓN de la Nación y el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN para la planificación y gestión de la Educación Intercultural Bilingüe.²³

La misma resolución se compromete a proponer y articular, con los ministerios provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el reconocimiento de los Consejos Educativos Autónomos de Pueblos Indígenas (CEAPI) de cada jurisdicción.

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, a través de la Ley Provincial N° 13.688 (LEP), se desarrolla la EIB en el capítulo II, *Fines y Objetivos de la Política Educativa*, artículo 16:

e. Fortalecer la identidad provincial como parte de la identidad nacional, basada en el conocimiento de la historia, la cultura, las tradiciones argentinas y de las culturas de los Pueblos Originarios, en el respeto a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.²⁴

Por otra parte, en el artículo 21 (integrado en el Capítulo I, *Disposiciones Generales*, Título II, *Estructura del sistema Educativo Provincial*), se crea la modalidad de Educación Intercultural y se especifica el desarrollo de la modalidad de Educación Física:

La estructura del Sistema Educativo Provincial comprende cuatro (4) Niveles -la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior- dentro de los términos fijados por la Ley de Educación Nacional, en los

²³ Disponible en el sitio web del Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas (CEAPI).
URL: https://ceapi.info/wp-content/uploads/2010/09/resolucion_1119.pdf

²⁴ Disponible en el Portal oficial del Estado argentino.
URL: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-13688-123456789-0abc-defg-886-3100bvorpyel/actualizacion>

Ámbitos Rurales continentales y de islas, Urbanos, de Contextos de Encierro, Virtuales, Domiciliarios y Hospitalarios. De acuerdo con los términos del artículo 17º de la ley 26206 de Educación Nacional, la Provincia define como Modalidades a: la Educación Técnico-Profesional; la Educación Artística; la Educación Especial; la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; la Educación Intercultural, la Educación Física; la Educación Ambiental y la Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Los responsables de los Niveles y Modalidades conformarán un equipo pedagógico coordinado por la Subsecretaría de Educación.

En el artículo 44 de la normativa provincial, ubicado en el capítulo XIII, se describen la función, los objetivos y las propuestas de acciones de la Educación Intercultural:

La Educación Intercultural es la modalidad responsable de impulsar una perspectiva pedagógica intercultural en articulación con la Educación común, complementándola, enriqueciéndola, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas que distinguen los procesos interculturales, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales como atributos positivos de nuestra sociedad, así como las relaciones que se establecen entre ellos, tanto temporal como permanentemente.

En este mismo artículo se especifican los siguientes objetivos y funciones:

- a. Aportar propuestas curriculares para una perspectiva intercultural democrática impulsando relaciones igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, teniendo en vista la construcción de una sociedad inclusiva.
- b. Formular proyectos de mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones y los programas de todos los Niveles Educativos, articulándolos organizativamente con

las respectivas Direcciones de Nivel, en el marco de políticas provinciales y estrategias que integren las particularidades y diversidades de la Provincia, sus habitantes y sus culturas, propiciando el respeto a la diversidad cultural y promoviendo la comunicación y el diálogo entre grupos culturales diversos.

- c. Plantear articulaciones de las instituciones y los programas de formación específica constituyendo a las escuelas como espacios de socialización donde se debatan las diferencias en sus dimensiones sociales, culturales e históricas, alcanzando a todos los alumnos y las alumnas.
- d. Diseñar y desarrollar propuestas pedagógicas y organizativas que atiendan a preparar a todos los integrantes del Sistema Educativo de la Provincia para una vida responsable en una sociedad democrática basada en los Derechos Humanos, la comprensión, la paz, el respeto, el reconocimiento mutuo y la igualdad en un marco de aceptación de las diferencias culturales, étnicas, de origen, religiosas, de sexos, géneros, generacionales, lingüísticas, físicas, entre otras para el completo cumplimiento de los objetivos de la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior
- e. Impulsar la construcción de orientaciones pedagógicas y curriculares interculturales así como la inclusión de la perspectiva intercultural en la formación y actualización docente para todos los Niveles del sistema educativo.
- f. Contribuir a asegurar el derecho de los Pueblos Originarios y comunidades migrantes a recibir una educación intercultural y/o bilingüe que ayude a preservar, fortalecer y recrear sus pautas culturales, sus lenguas, sus cosmovisiones, sus tradiciones e identidades étnicas.
- g. Incentivar la formación de espacios de investigación (o centros de estudio) en Educación Intercultural, con la participación de las Universidades Nacionales y Provinciales, los Centros de Investigación Educativa, los Institutos de Formación

Docente y otros organismos y organizaciones interesadas para el diseño de prescripciones curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.

En el anexo 1 del decreto reglamentario 3631/07 de la ley provincial N° 13.113 se le atribuye a la Dirección General de Cultura y Educación la formación del personal docente. En su artículo 7 que dice:

La Dirección General de Cultura y Educación garantizará la formación de todos los Docentes de la provincia integrando a los Planes y Programas de Estudio de Nivel Superior y/o Universitario, la interculturalidad como eje transversal; y desarrollará la capacitación de todos los docentes en este mismo marco con el fin de fortalecer las políticas de inclusión.²⁵

La Educación Intercultural, en la provincia de Buenos Aires, se extiende y se entiende más allá de la singularidad étnica, en el reconocimiento mutuo y el derecho a la igualdad en un marco de aceptación de las diferencias culturales, étnicas, de origen, religiosas, de sexos, géneros, generacionales, lingüísticas, físicas, entre otras. La EIB como política pública de los Estados genera también desafíos en su aplicación. Reto que implica, a su vez, construir nuevos contratos pedagógicos interculturales y señala la importancia del desarrollo de espacios institucionales en las comunidades educativas, con la participación ciudadana de las comunidades indígenas de nuestro territorio. En este sentido, es pertinente resaltar la experiencia que mencionan Weis, Engelman y Valverde:

la generación de espacios de negociación, participación y co-gobierno con las entidades municipales debe ser remarcado, ya que era una tendencia en otros países de la región (...); donde la Argentina parecía estar más rezagada. (...) Por ejemplo, a la participación de las comunidades en el municipio de Almirante Brown

²⁵ Disponible en el Portal web oficial del Estado argentino.
URL:<https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-3631-123456789-0abc-136-3000-7002bvorpced/actualizacion>

se le puede sumar el caso de la localidad “El Aguilar”, en la Provincia de Jujuy. (2013, p. 12)

Según Ciccone (2018), Argentina es, por historia y desarrollo, un país multicultural y multilingüe. La composición poblacional según los últimos censos, está integrada por Pueblos Indígenas, afrodescendientes y Pueblos Migrantes de distintos periodos históricos y se encuentran registradas, aproximadamente, 18 lenguas indígenas. Muchos estudiantes que provienen de Pueblos Indígenas tienen dificultades con la inclusión en el espacio escolar. La más visible puede ser la lengua, pero también lo son las prácticas lúdico-corporales que manifiestan una forma diferente de comunicación humana y de transmisión de la cultura. Ante esta diversidad, son los Estados los que deben garantizar la posibilidad de desempeño de todas/os las/os estudiantes. Por tal motivo se requiere profundizar los análisis de los enfoques curriculares, como expresión de una política pública educativa.

El enfoque curricular en Educación Física en la Provincia de Buenos Aires

Los diseños curriculares escolares contienen un recorte de la cultura de una sociedad, una selección intencional que hacen los Estados, para la formación ciudadana de los sujetos pedagógicos. Al momento de la construcción de estos acuerdos, es imprescindible revisar permanentemente las perspectivas que conlleva este debate. Específicamente, el lenguaje corporal expresa una identidad que se desarrolla a través de la alfabetización de los saberes escolares que promueve la política educativa. Los diseños curriculares son los componentes de una política pública común para las/os ciudadanas/os que transitan las trayectorias en los espacios escolares. Más precisamente, se trata de la “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa” (De Alba, 1998, p. 3).

Para pensar el cambio de enfoque curricular en la provincia de Buenos Aires, es interesante analizar el trabajo de Silvia Ferrari, que reconoce algunos elementos centrales:

En los últimos treinta años es posible distinguir hitos significativos en la elaboración de los diseños curriculares de Educación Física en el sistema educativo bonaerense (...) en los años 1984, 1999, 2004 y en los que surgieron al 2005 hasta la fecha (...)

En 1984 se elaboró un diseño para el área, de impronta conductista. (2014, p. 84)

La reforma educativa de los '90, expresada en la Ley Federal Educativa de 1994 y su correlato en la Ley Provincial, inauguró un cambio de estructura del sistema educativo, con la transferencia a las provincias de parte del Estado de las escuelas de todo el territorio nacional. Según el informe *Reformas Educativas en el Cono Sur*, realizado por el comité intersindical.²⁶

En el plano de la definición y la regulación curricular, el Estado neoliberal asume un papel activo. En este sentido, los análisis y propuestas educativas formulados de educación por **competencias** en las políticas curriculares, tienen una clara incidencia en la organización de los procesos de aprendizajes, son coherentes con las nuevas modalidades de producción caracterizadas por la competitividad, la polivalencia, la ampliación horizontal del puesto de trabajo, la ductilidad, la flexibilización, la conformación de equipos de trabajo competitivos. (2005, p. 27)

Según Ferrari, de 2005 a 2014, se realiza una intensa revisión y producción de los diseños curriculares de Educación Física. En ese mismo período, se deroga la Ley Federal de Educación y se promulga en 2006 la nueva Ley Nacional de Educación (N° 20.206) y la Ley Provincial N° 13.688. Esta etapa inaugura un cambio profundo del enfoque curricular:

Del viejo paradigma mecanicista –del cuerpo considerado como cuerpo orgánico, instrumento para la técnica eficaz y el alto rendimiento–, a un paradigma pedagógico, fuertemente humanista y social, desde el que no se desatiende el rendimiento motor pero se asigna centralidad a los sujetos y sus prácticas

²⁶ Fue un equipo de investigación intersindical, integrado por representantes de CTERA (Argentina), CNTE (Brasil), Colegio de Profesores (Chile) FNPES y la Asociación de Funcionarios de la Universidad del Trabajo (Uruguay).

corporales en el proceso educativo, posibilitando el despliegue de su corporeidad y su motricidad, en forma contextualizada en el medio sociocultural de referencia.

(2014, p. 87)

Los conceptos nodales del enfoque de la Educación Física en el diseño curricular en la provincia de Buenos Aires la consideran como una práctica social que se manifiesta en diferentes actividades motrices propias de la cultura, pero que se inserta como disciplina pedagógica en el ámbito educativo. En ese marco, interviene intencionalmente y sistemáticamente en la constitución de la corporeidad y la motricidad de los sujetos, en la apropiación de bienes culturales específicos, como las prácticas gimnásticas, atléticas, acuáticas, de vinculación con el ambiente natural, ludomotrices, motrices expresivas y deportivas.

El diseño curricular provincial tiene tres ejes organizadores: La corporeidad y la motricidad, la corporeidad y la sociomotricidad y la corporeidad y la motricidad en relación con el ambiente natural. Estos se consideran contenidos transversales a todas las áreas y niveles, la Educación Sexual Integral, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la Educación de la Diversidad y la Educación de la Salud. Pero, lo más interesante que queremos resaltar, es lo que,

En este paradigma, la Educación Física se encuentra dentro del conjunto de disciplinas que se ocupan de la enseñanza (...) Se concibe a lo corporal y lo motriz como dimensiones significativas en la constitución de la identidad de las personas, a quienes desde esta perspectiva se las considera en la complejidad de su existencia. (Ferrari, 2014, p. 87)

Nos planteamos analizar el texto traducido del autor alemán Stiff (1964), "Los Mil Juegos para la Juventud", publicado por la Dirección Nacional de Educación Física, en el apartado "Juegos de Bandidos", específicamente, en "juegos de bandidos, de lucha, de indios, de detectives y ladrones". Allí, advertimos que la lógica interna y la forma de esa práctica lúdica, es introducida como un simple juego de persecución, sin profundizar en que puede reproducir procesos segregacionistas, al categorizar a los indios como *enemigos*. Cuando propusimos cruzar el límite de la segregación oculta en los juegos de persecución, lo hicimos pensando y reflexionando acerca de cómo se presentan en la

actualidad las prácticas lúdicas en la dimensión educativa, en relación con los diseños curriculares y qué identidades eran asumidas o marginadas en la escena escolar.

Al hacer hablar al cuerpo en la escuela, las narrativas con las que analizamos las escenas comprenden que lo común y lo diverso de los lineamientos curriculares deben intersectarse con la perspectiva interculturales crítica (Taruselli y Hecht, 2014) y decolonial (Nicolazzo, 2018) en los procesos de escolarización. Si no se está atento, puede reiterarse la injusticia del segregacionismo cultural, cuando los saberes seleccionados de los textos privilegiados –o sea, de estos dispositivos escolares gubernamentales, que llamaremos transitoriamente, diseños curriculares *oficiales*–, se ponen en práctica sin tener en cuenta las perspectivas mencionadas. En definitiva, nos preguntamos junto con Da Silva: “¿De qué forma las narrativas que constituyen el núcleo de currículum contemporáneo continúan celebrando la soberanía del sujeto imperial europeo?” (1999, p. 25).

La crítica a la razón instrumental del currículum, que mencionaba Giroux (1992), centra su mirada en cierto tipo de desarrollismo burocrático del conocimiento, es decir, en las teorías tradicionales de currículum, que contribuyen a la reproducción de injusticias sociales y simbólicas. En este sentido Da Silva sostiene que

Una perspectiva pos-colonial del currículum debería estar particularmente atenta a las formas aparentemente benignas de representación del Otro (...) En esas formas superficialmente vistas como multiculturales, el Otro es “visitado” desde una perspectiva que se podría llamar “perspectiva turista”, la cual estimula un abordaje superficial y voyerista de las culturas. (1999, p. 25)

El concepto de justicia curricular sostenido por Connell (2009), pone en tensión lo común, la justicia distributiva y lo diverso, en relación con lo pluricultural de las sociedades: “En primer lugar, para garantizar la justicia social no sirven las currícula [sic] de guetos. Los currícula separados-y-diferentes tienen cierto atractivo, pero dejan intacto el currículum hegemónico” (2009, p. 2).

Este debate también es iluminado por Flavia Terigi, cuando propone analizar la insuficiencia del “todos a la escuela”, ya que, explica, no logra superar la idea de escolarización selecta y reducida de la elite. La autora sostiene que la masificación de la escolarización puede también producirse junto a la homogeneización cultural: “Podemos

ampliar el primer significado de la inclusión diciendo entonces: no solo todos en la escuela, si no en la misma escuela” (2008, p. 211).

En lo que respecta a la materialidad de los edificios escolares a los que concurren alumnas/os de sectores populares, en relación con las prácticas corporales mediadas por la Educación Física, hay diferencias estructurales, cuya igualdad (respecto de otras instituciones) debe considerarse como un objetivo a lograr. Este debe ser un piso en las posibilidades de los espacios necesarios, ya que, la disminución o inexistencia de los patios, impactan directamente en la igualdad de oportunidades desde la perspectiva del derecho al juego. Este mínimo de condiciones debe mejorar los horizontes educativos.

La igualdad o desigualdad de oportunidades opera también en terreno de lo simbólico y se interconecta necesariamente, como afirma Giroux, con el concepto de currículum oculto. Si bien ha tenido definiciones y análisis conflictivos en la última década, encuentra un criterio común que lo define como “aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida de las aulas.” (Giroux, 1992, p. 72).

Sabemos también que la democratización del currículum se vincula con una concepción del trabajo escolar, como proceso colectivo de producción, distribución y valoración de conocimientos sociales y pedagógicos significativos. Entonces, los que pensamos en una educación situada, desde una perspectiva emancipadora y decolonial (Nicolazzo, 2018), no podemos dejar de reflexionar acerca de la intersección (Viveros Vigoya, 2016) que implica mirar como un solo proceso la justicia distributiva de los conocimientos en los textos privilegiantes, como el currículum, la diversidad de las experiencias humanas y una materialidad digna del espacio escolar. Separar estas dimensiones sería no comprender las situaciones que incluyen las vivencias de la cotidianeidad escolar, como producto de la interacción social y cultural. La tensión del proceso de desestructuración de los mandatos seculares homogeneizantes posibilita que una propuesta de política pública en Educación Física asuma el desafío del desarrollo de las prácticas lúdico-corporales diversas en la trama escolar, intersectadas con lineamientos curriculares específicos y la EIB. En torno a esto, Terigi expresa:

un *currículum* en el cual lo común ya no significa lo mismo, sino apertura a la diversidad de las experiencias humanas, plantea cuestiones difíciles de resolver.

Pero no parece legítimo resolverlas con una prédica a favor de una mera sensibilización hacia las diferencias, sino mediante el debate y la promoción activa de un proyecto formativo que prepare a los alumnos para vivir en sociedades que desde el punto de vista cultural serán progresivamente más plurales. (2008, p. 221)

Al pensar la complejidad de la trama escolar, debemos asumir que para analizarla es necesario un enfoque multirreferencial, como nos plantea Jacques Ardoino (1991), quien cita a Edgar Morin, para no caer en simplificaciones excluyentes:

Cuando, por su lado, Edgar Morin quiere especificar los fenómenos bioantroposociales, los caracteriza, en este sentido, como hipercomplejos. (...) Digamos simplemente aquí, en pocas palabras, que esa noción se opone a la ambición simplificadora, bien marcada por la ciencia cartesiana (dividir la dificultad...). (...) Reconocer la complejidad como fundamental en una región del saber, es entonces, a la vez, postular el carácter “molar”, holístico, de la realidad estudiada y la imposibilidad de su reducción por cortes, por descomposición en elementos más simples. (Ardoino, 1991, p. 3).

Esta visión desde la complejidad también es central a la hora de pensar el cuerpo, tal como lo señala Galak:

Antes que pensar el cuerpo como una cosa –o, lo que es peor, como “la” cosa del sujeto, del mundo–, propongo interpelar aquello que escapa a la conceptualización, aquello que para este análisis particular sería lo que *falta* en la curricularización, lo que está *en los márgenes* de lo prescripto. Invito a profundizar el gesto teórico que opera sobre el cuerpo y las prácticas, sin subjetivarlo ni objetivarlo, sino procurando hacer *hablar* su inefabilidad, darle palabra al *lenguaje mudo* del cuerpo, tocar su fibra más anterior, que antes que biológica, natural o individual es social, histórica y política. (2017, p. 196)

Entonces, para pensar la Educación Física escolar desde la diversidad es preciso plantear que las prácticas corporales y motrices deben guardar relación con la búsqueda de una justicia curricular que permita reconocer y comprender a los juegos y prácticas corporales de los Pueblos Indígenas, como parte de los horizontes en los lineamientos curriculares. De esa manera, pasado, presente y futuro se proyectan sin segregaciones sociales y culturales y reafirman el horizonte pluricultural y pluriétnico de sociedades latinoamericanas como la nuestra. Asimismo, se debe dar espacio al debate y la formulación de nuevos saberes, a la participación de los Pueblos Indígenas que ya no son meros espectadores del proceso educativo. Son sujetos políticos e históricos, presentes en el espacio y territorialidad, reconocida y autopercibida, a la que hacemos referencia en la cartografía social Indígena en la Provincia de Buenos Aires.

La cartografía social y su relación con experiencias lúdicas interculturales

Un trabajo realizado por un grupo de estudio de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN) nos permite afianzar el proceso de autorreconocimiento y reconocimiento de parte de los distintos Pueblos Indígenas y los estamentos estatales en la provincia de Buenos Aires, porque confirma el asentamiento de las comunidades en localizaciones específicas. El texto se titula *Buenos Aires Indígena. Cartografía Social de lo invisible* y resalta la discusión del papel del Estado y el espacio ciudadano respecto de las comunidades indígenas. Rosso (2019, p. 93) coincide con Demo (1995), en que en el contexto latinoamericano es preciso conceptualizar el término “ciudadanía”:

Como la competencia humana de hacerse sujeto, para hacer la historia propia y colectivamente organizada (Demo, 1995, p. 2), para lo cual no basta la inscripción de las garantías constitucionales, condición necesaria pero no suficiente, como hemos analizado en el caso del marco jurídico indígena en Argentina.

La influencia de las luchas y reivindicaciones de los Pueblos Indígenas en la construcción de prerrogativas para crear institucionalmente dispositivos en la órbita gubernamental que garanticen los derechos de las comunidades, es señalado por este texto cuando expresa que:

en el transcurso de formación de esa competencia ciudadana, entran en juego otros elementos cruciales, entre los que Demo (1995) incluye la educación, la organización política, la identidad cultural, la información y la comunicación, otorgándole un rol destacado, al proceso emancipatorio. (Rosso, 2019, pp. 94 y 95)

En este sentido, la tarea del investigador es afianzar la unidad teórico-práctico-metodológica y, en ciencias sociales, se debe incluir a los sujetos del hecho en cuestión, para comprender la complejidad de los fenómenos y construir, con los participantes, nuevos horizontes. En esta dirección, Rosso cita a Demo, porque afirma que las ciudadanías son portadoras de derecho, y distingue tres tipos: la ciudadanía tutelada, la ciudadanía asistida y la ciudadanía emancipada.

La ciudadanía tutelada es aquella que se tiene por dádiva o concesión de arriba, y es propia de una ideología liberal que propone un Estado con políticas sociales, residuales y sectoriales. La ciudadanía asistida representa un grado un poco más elevado de conciencia política reivindicando el derecho a la asistencia, es propia de una ideología neoliberal, con un estado [sic] protector y con políticas sociales, sectoriales y asistenciales. Por último, la ciudadanía emancipada busca la construcción de una sociedad alternativa, con base de sustento en la organización popular y la conquista plena de los derechos humanos. (2019, p. 93)

En el trabajo que venimos reseñando, la autora describe el proceso de construcción de la cartografía social, a través de los mapeos participativos y su relación con la Mesa de Trabajo Autogestionada en Educación Intercultural de la provincia de Buenos Aires, que llamaremos, en adelante, MTAEI. Este ámbito de participación está compuesto por representantes de las comunidades indígenas de las siguientes localidades: Junín, Bahía Blanca, Los Toldos, Olavarría, Bolívar, Tigre, San Pedro, La Plata, Malvinas Argentinas, Florencio Varela, Mar de Ajo y Carmen de Patagones. Esta organización autónoma tiene como principal objetivo trabajar sobre la implementación de la educación intercultural, teniendo en cuenta el artículo 44 de la Ley Provincial de Educación (N° 13.688). Pero, a la vez, impulsa el trabajo conjunto de fortalecimiento de los derechos de los Pueblos Indígenas, entre comunidades indígenas y agentes del Estado. Según Rosso: “el espacio

tiene mucho que decir en la comprensión de la sociedad, ya que no hay cómo huir de las materialidades que permiten su existencia, tornándose estas últimas tanto una estructura de control como una invitación a la acción” (2019, p. 62).

Este registro que se realizó entre 2013-2016 quedó plasmado en un mapa que permite responder transitoriamente ¿dónde habitan los Pueblos Indígenas hoy? Esto nos permite tomar conciencia de la visibilidad de las comunidades de Pueblos Indígenas en el territorio bonaerense. Así como el cuerpo tiene mucho que hablar, en este caso, el espacio y la territorialidad también: “ese componente imprescindible del espacio geográfico, que es, al mismo tiempo, una condición para la acción; una estructura de control, un límite a la acción; una invitación a la acción. No hacemos nada hoy que no sea a partir de los objetos que nos rodean” (Santos, 1996, pp. 273-274).

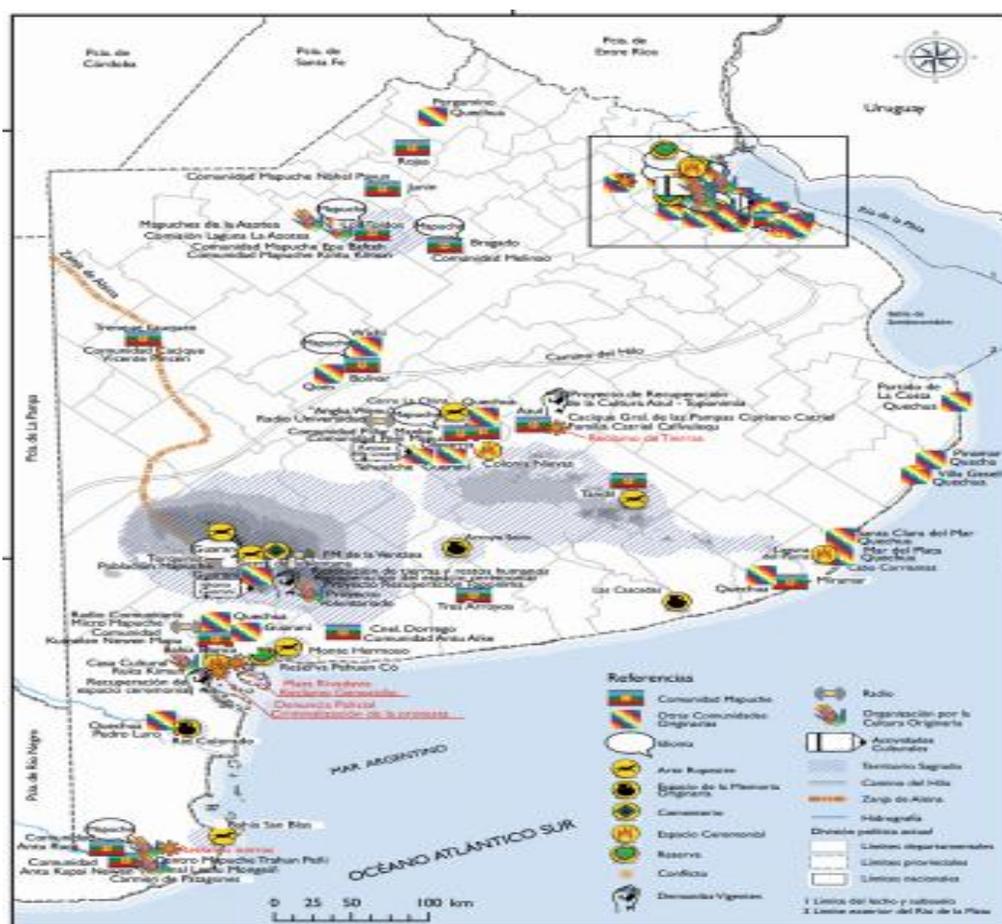


Imagen 6. Mapa de ubicación geográfica de las comunidades indígenas en la provincia de Buenos Aires (Rosso, 2019, p. 69).

Esta territorialidad del espacio es uno de los primeros indicadores para visualizar los asentamientos de las comunidades indígenas. El caso Carmen de Patagones, así como otros lugares, nos permiten diagramar las intervenciones escolares, desde distintos niveles, para pensar los usos de la diversidad en la escuela, en relación con las prácticas lúdico-corporales.

Educación Física Escolar en territorio: la experiencia de Carmen de Patagones

Entre los diferentes proyectos escolares que se realizaron en distintos establecimientos de la Provincia, según los registros oficiales, uno de ellos fue en Carmen de Patagones, acerca del juego Palin Mapuche. Sobre esto, consultamos a la profesora Fabiana Schillizzi, ex inspectora de la modalidad de Educación Física, quien detalló la participación de las escuelas primarias y secundarias del distrito y el proceso de reconocimiento del Palin como práctica lúdica y corporal del Pueblo Mapuche. Schillizzi nos permitió, en la investigación, pensar las secuencias de entrevistas sobre este caso. Pero a la vez, por los indicios recolectados, su testimonio sobre esta experiencia nos condujo a considerarlo como referente empírico de la Tesis. Los referentes empíricos ponen en acto las reflexiones sobre los conceptos teóricos y permiten indagar la realidad de esos procesos en los sujetos entrevistados, en sus contextos y prácticas concretas.

En el 2007 la Dirección de Educación Física (DEF) de la provincia de Buenos Aires, a través de su directora, profesora Silvia García, desarrolló el primer documento sobre el tema: *Educación Física. Inclusión, Interculturalidad, Relación con el Ambiente*:²⁷

Es necesario, entonces, que desde la Educación Física “se conciba a la diversidad cultural, social, generacional y de género como aporte a una construcción cultural múltiple y compleja que enriquece el conocimiento de todos cuando es puesta en situación de auténtico diálogo”. (EFIIA-DEF, 2007, p. 2)

²⁷ Llamaremos en adelante a este documento EFIIA-DEF-2007. Nota N° 68/2007. Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en el sitio Web abc. URL: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero03/archivosparaimprimir/educacionfisica.pdf>

Respecto de este punto, entrevistamos a García y confirmamos la experiencia del Juego del Palin Mapuche, en el distrito de Carmen de Patagones, con escuelas primarias y secundarias. Luego llevaron la experiencia a la exposición de la Feria del Libro Nacional, en el stand de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), de la provincia de Buenos Aires, con el nombre: *Recuperando nuestros juegos*. De esa experiencia participaron autoridades escolares, docentes, alumnos y referentes de la comunidad mapuche local. La profesora Silvia García sostuvo que la iniciativa gubernamental fue parte de desarrollo de las políticas públicas en relación con la Modalidad Intercultural Bilingüe (artículo 44 de la LEP N°13.688). Con esta información en proceso, decidimos realizar una serie de entrevistas en profundidad, con perfil cualitativo, a los participantes de esta experiencia, acerca de su relación con la Educación Intercultural. Las mismas se analizan en el capítulo 5 y en los anexos se encuentran transcritas de manera completa.

Es sustancial pensar que cada sociedad crea un conjunto de reglas que constituyen referencias fundamentales para el comportamiento social y cultural; para ser exactos, dan “contexto”. Este contexto (políticas públicas) es un marco de referencia donde se expresan valores, sensibilidades, acciones, registros, etc. En este capítulo, realizamos una síntesis de esa realidad, de modo de reconocer que, en la provincia de Buenos Aires, transcurren múltiples procesos de construcción identitaria, en los que se promueven, se cambian, se niegan o rechazan y se confrontan una gran diversidad de repertorios culturales. El currículo, las normas y los procedimientos de enseñanza (entre otros elementos) les dan contexto a las prácticas lúdicas corporales escolares. Se conforman también en espacios de evidencia de la diversidad de género, de edad, de sexualidad, de etnia, de clase.

En suma, consideramos que existen hoy algunas cuestiones de ciudadanía que deben ser abordadas, ya que afectan a la dignidad y la calidad de vida de las personas y grupos y el ejercicio de sus derechos, entre ellos, el Derecho a la Educación en relación con la cuestión indígena.

Para mantener una coherencia entre el marco teórico y las prácticas lúdico corporales hemos decidido seleccionar en el marco de esta Tesis, un referente empírico que nos permitirá entrelazar la codificación académica desarrollada, las experiencias socioculturales en los contextos escolares y las preguntas de investigación. Los dispositivos metodológicos se desarrollarán específicamente en el capítulo 4 de esta indagación, pero debemos señalar que el proceso intelectual de los conocimientos generados es fruto también de decisiones pertinentes que desplegamos. Por eso, sostenemos junto a Sautu y otros, cuando ejercitamos:

la flexibilidad de los diseños cualitativos constituye una ventaja en estudios como este, en el que se trata de explorar un “campo” relativamente nuevo. El investigador establece una relación de ida y vuelta permanente entre la teoría y los datos, y muchos de los conceptos pueden emerger de estos últimos. (2005, p. 155)

Capítulo 4. Aspectos metodológicos de la investigación

El conocimiento científico siempre es discutible e inconcluso, necesariamente debemos realizar con pensamiento crítico las preguntas que impulsan el deseo de conocer eso que sospechamos que está ahí y que elegimos investigar. Algunos actores de las ciencias llamadas duras critican la investigación en ciencias sociales por su multiplicidad de enfoques y una supuesta falta de rigurosidad. Pero creemos que la diversidad de las disciplinas, teorías, paradigmas, etc. que intervienen en las ciencias sociales hacen justamente interesante que los distintos enfoques nutran a muchos y diversos campos de saberes.

El paradigma positivista, con metodología cuantitativa, presupone que la realidad es objetiva, unidireccional, y el investigador se separa del objeto(sujeto). Para ser precisos, coincidimos con Buenfil Burgos cuando explica que,

El positivismo como paradigma rector del conocimiento científico pasó de ser considerado como el paradigma supremo de validez universal tanto de las ciencias “duras” como de las sociales, a ser cuestionado en sus criterios constitutivos más profundos. Desde el falsacionismo del propio Popper [1983] hasta el historicismo epistemológico de Kuhn [1981] y el anarquismo metodológico de Feyerabend [1986], hemos sido testigos del decaimiento del carácter absoluto de tales fundamentos. (2019, p. 47)

Para el paradigma constructivista, de metodología cualitativa, la realidad es subjetiva y múltiple, el investigador está inmerso en el contexto. Este último enfoque es el que hemos elegido para desarrollar en esta Tesis.

No siempre las mejores intenciones de quien investiga encuentran formas y modos de encauzar los debates en ciencias sociales, pero nos interesa remarcar, como afirma Linda Tuhiwai Smith, en *A descolonizar las metodologías*, que

Para rectificar la injusticia inherente en la falta de reconocimientos de ciertos saberes, el sociólogo legal Boaventura de Sousa Santos acuñó la frase sociología de las ausencias, y apuesta por una “ecología de los saberes” que permita la coexistencia de formas alternativas de saber y de conocimiento científico y argumenta además que no puede haber justicia social global si no hay justicia cognitiva global. Al centro de este compromiso con justicia social y la investigación indígena, residen preguntas sobre la educación, la participación y el desarrollo (2016, p. 281)

En este capítulo explicitamos la metodología utilizada para indagar las prácticas corporales, pero teniendo en cuenta la vigilancia epistemológica de las categorías conceptuales, en relación con la cuestión indígena.

Como hemos planteado con anterioridad y con base en los objetivos de esta investigación, se trabaja desde una metodología cualitativa, buscando que los estudios culturales (Walsh, 2003) tengan contacto con situaciones empíricas, y nos permitan un diálogo entre la teoría y la práctica. Las técnicas de recolección de datos deben ser lo más precisas y fiables, ya que, de su manejo depende la construcción de categorías e indicadores, que permitan reflexionar sobre las prácticas y retóricas en Educación Física escolarizada y su relación con las prácticas lúdico-corporales de Pueblos Indígenas. Desnaturalizar los signos y significados de la exclusión y la segregación en la trama de los saberes de la Educación Física, requirió la construcción de una mirada compleja que permitió utilizar instrumentos teóricos metodológicos acordes al enfoque de esta investigación y, a su vez, no incurrir en contradicciones epistemológicas que invaliden el proceso.

La investigación educativa, en el marco de los estudios culturales (Walsh, 2003), nos permite pensar los análisis desde una posición interpretativa de la teoría, pero, a la vez, se hace necesario el diálogo con la realidad. En síntesis, las categorías teóricas desarrolladas en esta investigación deben relacionarse con las categorías sociales surgidas de los relevamientos del referente empírico. En este sentido Buenfil Burgos dice que

La dimensión epistemológica reflexiona sobre las relaciones entre el conocimiento y el mundo existente, como hacemos jugar la teoría, sabiendo que carece de un estatuto privilegiado, que no es trascendental sino contextual, en la construcción de conocimiento de un fenómeno que tiene lugar en un contexto histórico particular. (...) Con la expresión “lógicas de intelección” me refiero a estrategias que nos permiten imaginar relaciones entre las nociones con las que entendemos los componentes de nuestro objeto, con la finalidad de poder comprenderlo, interpretarlo, dar cuenta de él. (2019, p. 37)

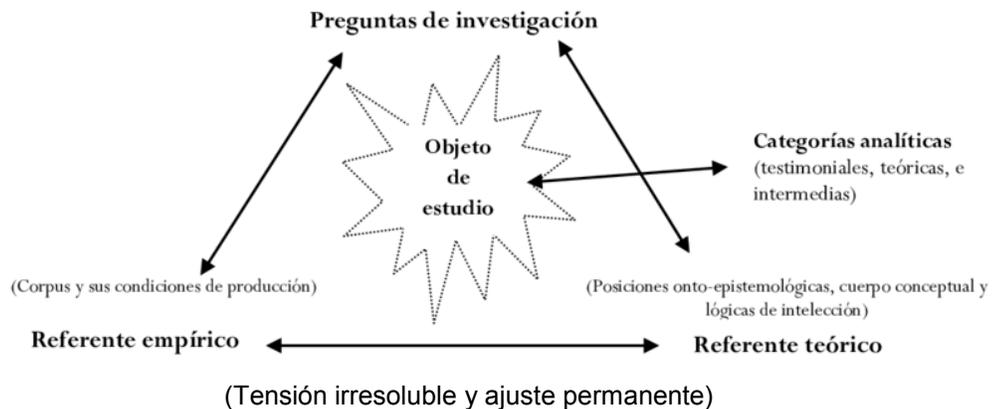


Imagen 7. Mapa conceptual- Papel de la teoría en la investigación (Fuente Buenfil Burgos, R.N y Navarrete Z.- 2011,14).

Cuando planteamos las lógicas de intelección en esta investigación, sintetizamos brevemente las categorías que desarrollamos como nociones complejas, de comprensión de los juegos y las prácticas corporales de los Pueblos Indígenas en la provincia de Buenos Aires, con la participación de los propios integrantes de las comunidades que fueron consultadas.²⁸ Como afirma Giroux (1992) respecto a *currículum oculto*, debemos profundizar los análisis entre lo superficial y lo profundo de las prácticas corporales en la trama escolar, para identificar los obstáculos que repiten esquemas segregacionistas. Como sostiene Buenfil Burgos cuando refiere a los aportes del pensamiento de Laclau:

²⁸ Cabe señalar que estas conversaciones se dieron en circunstancias extraordinarias de Pandemia (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, desde el 20 de marzo de 2020 hasta noviembre de 2020; Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio, a partir de diciembre de 2020).

Anudamiento de problematización “metodológica” se refiere a escritos que involucran una articulación profunda en la que se deconstruyen las nociones, o se desestiman de su uso originario (sobre todo si se trata de teorías procedentes de otras disciplinas) sufriendo algún tipo de transformación epistemológica (metaforización). Para su análisis se ha ponderado la profundidad conceptual con la que se integran los aportes del pensamiento de Laclau, diversas dimensiones: Uso Profundo; Uso Superficial; Uso Definido-Categorial; Uso Práctico-Producción de Categorías Intermedias, y Generación de analíticas propias. (2019, p. 174)

Nosotros mencionábamos como metodología a los análisis interseccionales, en referencia a las cuatro categorías: raza, clase, género y sexualidad. Sin embargo, es necesario profundizar estos debates, como nos plantea Viveros Vigoya:

En efecto, si bien estas cuatro categorías han sido las más consideradas, en los últimos tiempos distintos movimientos sociales han hecho un llamado a pensar otras fuentes de desigualdad social en el mundo contemporáneo como la nacionalidad, la religión, la edad y la diversidad funcional, por su pertinencia política. (2016, p. 15)

La diversidad funcional²⁹ es una forma de entender la falta de adaptación de los sujetos a una forma de homogeneidad cultural de las prácticas corporales. La diversidad cultural de las prácticas lúdico-corporales va a estar en tensión permanente, ya que la idea de desarrollar los aprendizajes con un tratamiento reduccionista de las prácticas lúdico-corporales y una motricidad estereotipada, con un fuerte sesgo técnico, deja afuera la diversidad cultural expresada en el caso de los juegos y las prácticas corporales, de los Pueblos Indígenas, desde una perspectiva de derecho. Las categorías sociales son una dimensión del análisis, ya que los sujetos entrevistados (en el referente empírico del Palin,

²⁹ “Las connotaciones negativas del término ‘discapacidad’ han llevado a buscar otra denominación para referirse a situaciones que determinan que una persona no sea ‘capaz’ de hacer algo o de ser independiente en su entorno cotidiano (...) A mi modo de entender, no debe suponerse que un cambio de término resuelve todos los problemas que suscita la organización productivista de la sociedad que define una norma corporal acorde a sus intereses, pero puede reconocerse la importancia del extrañamiento y la reflexión que genera la utilización de un nuevo término” (Viveros Vigoya, 2016, p. 15).

en las escuelas de Carmen de Patagones), nos permiten relacionar los discursos de los entrevistados, respetando como estos nombran, reportan y categorizan sus prácticas en el tiempo y el espacio.

Con este fin, realizamos entrevistas en profundidad, con un cuestionario de respuestas abiertas, lo que definimos como una entrevista semi-estructurada:

En las ciencias sociales la entrevista se refiere a una forma especial de encuentro: una conversación a la que se recurre con el fin recolectar determinado tipo de informaciones en el marco de una investigación. Tal como reportan Fideli y Marradi (1996), se trata de la técnica más utilizada en estas disciplinas, con estimaciones que indican que cerca del 90% de los estudios empíricos se valen en algún modo de ellas. (Piovani, 2007, p. 215)

El uso de esta técnica tuvo como objetivo “acceder a la perspectiva de los actores, para conocer como ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos” (Piovani, 2007, p. 220).

Consulta a ex funcionarios de la Secretaría de Deportes de Nación, sobre el programa “Orígenes”, en relación con la cuestión indígena. La construcción de las entrevistas

Los testimonios recabados fueron de ex funcionarios de la Secretaría de Deportes de Nación, que hablaron sobre sus experiencias con el programa “Orígenes”.³⁰ Se llevaron a cabo a través de la administración de cuestionarios, con respuesta abierta, que posibilitaron entrevistas en profundidad semiestructuradas. La conversación con Claudio Morresi y Marcelo Chames fue grupal, por *Zoom*.³¹ Mientras que, con el coordinador del programa, Eduardo Fitchtenbaum, hablamos de forma individual, con un cuestionario abierto a través de audios de *WhatsApp*. La intervención de Marcelo Chames facilitó el

³⁰ Como dijimos antes, uno de los primeros programas de deporte social indígena, dependiente de la secretaria de Deporte de Nación, propuesto en el marco del Plan Estratégico del Deporte Argentino (2013-2016).

³¹ La coordinación de la fecha de esta entrevista se hizo con tiempo suficiente para enviar previamente el enlace de *Zoom*.

envío de esas preguntas y la devolución de los audios, que están transcritos en los anexos de esta Tesis.

Como hemos manifestado en el capítulo 3, referido a las políticas públicas, es necesario recalcar que las reflexiones y signos encontrados en las entrevistas a los miembros de la Secretaría de Deportes de Nación, dan forma a la situación compleja de la cuestión indígena, pero son para nuestra investigación una referencia empírica contextual y no central.

Con los entrevistados Chames y Morresi se aplicó la técnica cualitativa de entrevista grupal, la cual permite que los entrevistados reflexionen sobre sus prácticas, e interactúen de una manera más directa, sobre las circunstancias de la ejecución de este programa gubernamental. Este tipo de entrevistas “se caracterizan por la presencia simultánea de varios entrevistados que se relacionan a través de técnicas conversacionales. El *FOCUS GROUP* es un tipo de entrevista grupal que se enmarca dentro de los enfoques cualitativos”. (Archenti, 2007, p. 227).

En todos los casos, se dejó abierta la posibilidad de repreguntas, después de la desgrabación y análisis de las mismas. Las preguntas se organizaron en tres tópicos o temáticas que focalizaron los motivos de la entrevista:

- a) Caracterización de las actividades realizadas en torno a las prácticas corporales de los Pueblos Indígenas
- b) Deseabilidad y viabilidad de los usos de estas prácticas
- c) Proyección de las políticas públicas y la cuestión indígena.

Presentamos a continuación la guía de preguntas:

- 1 ¿Existió un programa de deporte social para los Pueblos Indígenas?
- 2- Si la respuesta es afirmativa, ¿puede comentar brevemente en que consistió el mismo?
- 3- ¿Saben de la continuidad de esta política pública de deporte social y Pueblos Indígenas, en los años siguientes al Plan Estratégico de Deporte Social 2013-2016?

Las consultas realizadas a miembros de la comunidad educativa, en la experiencia del “Palin Mapuche” de Carmen de Patagones. La construcción de las entrevistas

A partir de las complejidades que impusieron las recomendaciones en torno a la pandemia SARS-Covid en nuestro país, los tiempos y la forma individual de las entrevistas fueron acordados con los propios entrevistados. Por eso, las características de estos encuentros fueron personales y virtuales, por *Zoom* en su totalidad, en el caso de Carmen de Patagones.

En todas las situaciones se planteó como táctica la posibilidad de un pedido de clarificación, si fuera necesario sobre los tópicos de la entrevista.

En el caso de Hermelinda Tripailaf, por una cuestión de conectividad y de su tarea rural, se acordó con ella realizar las preguntas por WhatsApp y las respuestas llegaron en audios, que fueron transcritos en los anexos de esta tesis.

En el marco de las reflexiones sobre el diseño metodológico, nos pareció de sustancial importancia, que los entrevistados pudieran participar en las decisiones de cómo llevar adelante las entrevistas, por una simple razón: la conformación de un clima que favorezca la comunicación, la participación voluntaria, y algo fundamental, considerar a los participantes sujetos de derecho, que reflexionan sobre sus prácticas. En definitiva, “la efectiva realización de las ventajas de la entrevista, así como la minimización de sus debilidades, queda indefectiblemente condicionada por la capacidad de empatía del entrevistador y su habilidad para crear un clima que favorezca la comunicación” (Piovani, 2007, p. 221).

En el diseño de las entrevistas, se estructuraron cuatro tópicos o temáticas, que ayudaron a generar un clima de confianza con los entrevistados:

- a) Caracterización de las actividades realizadas en torno a los juegos y actividades corporales de los Pueblos Indígenas
- b) Deseabilidad y viabilidad de los usos de estas prácticas en las escuelas
- c) Relación entre juego, prácticas lúdico-corporales y aprendizaje, desde una propuesta intercultural
- d) Proyección de las políticas públicas y la cuestión indígena.

La construcción de las preguntas debe contener una relación intrínseca con los objetivos de esta investigación, sin encorsetar el diálogo con los entrevistados. Las entrevistas, en el caso del referente empírico de Carmen de Patagones, tuvieron como objetivo buscar los signos de los fenómenos estudiados, que se tradujeron en categorías teóricas de registro, análisis e interpretación. Se focalizó en los usos de los juegos y las prácticas corporales de los Pueblos Indígenas en el ámbito escolar, mediado por las reflexiones de las/os investigadores, teniendo en cuenta también cómo las/os entrevistadas/os nombraron, reportaron y categorizaron sus prácticas sociales. No siempre las mejores intenciones de quien investiga, encuentran formas y modos de encauzar los debates en ciencias sociales.

Los cuestionarios permitieron orientar estas conversaciones y focalizar los temas con las/os entrevistadas/os y, a la vez, habilitaron a respuestas abiertas. En todos los casos se enviaron con anticipación.

La elección de los entrevistados provino, en un primer nivel, de las conversaciones mantenidas con la ex inspectora de Educación Física, Fabiana Schilizzi. Ella se transformó en lo que Piovani denomina como *informante clave*, es decir, un “observador nativo al que luego recurría el investigador para obtener información sobre la situación estudiada” (2007, p. 196).

En un segundo nivel de profundidad, tomamos la decisión de circunscribir las entrevistas al grado de representación institucional del proyecto escolar. Construimos un muestro intencional, con cantidad construida a partir del principio de saturación (Glaser y Strauss, 1967):

Para responder estas preguntas guía y tomar las decisiones de selección se recurre a una serie de estrategias diferentes que pueden emplearse individualmente o bien combinarse en el marco de una investigación. Tal vez la más conocida sea el MUESTREO INTENCIONAL: en este caso el investigador seleccionará a los entrevistados de acuerdo con un conjunto de criterios relevantes” (Piovani, 2007, p. 222).

La elección de las estrategias metodológicas se desprende del marco teórico de la investigación, porque son los procedimientos que comunican el camino para encontrar

signos y señales de los interrogantes planteados al inicio de la indagación. La idea también es comprender que el problema descrito no puede ser aislado por los métodos de investigación de la realidad social y cultural. Las coordenadas metodológico-conceptuales deben guardar pertinencia con la fiabilidad, factibilidad necesaria y la originalidad de los conocimientos generados, y mantener una actitud de abducción cultural, de reinención de la investigación en Educación Física, que permite la apertura a una vigilancia epistémico-metodológica constante y plural.

Presentamos a continuación la guía de preguntas realizada para las entrevistas dirigidas a los integrantes de la escuela donde se desarrolló la experiencia del Palin mapuche.

- 1- ¿Cómo surgió la idea de realizar el Juego del Palin con los alumnas/os de la institución?
- 2- ¿Pueden describir la experiencia? ¿Cuándo se hizo?, ¿Quiénes participaron?
- 3- Desde el proyecto institucional y áulico escolar ¿Qué relación encontraron con los dispositivos curriculares vigentes? ¿La experiencia se trabajó desde Educación Física solamente?
- 4- ¿Qué balance hacen de la experiencia?
- 5- ¿Está en conocimiento si se sigue replicando esta experiencia?

Capítulo 5. Análisis de las entrevistas, indagación de las señales interculturales en las prácticas corporales en los programas de deporte social y en las prácticas lúdico-corporales en la agencia escolar, en relación con la cuestión indígena

En este capítulo sistematizamos los estudios de las entrevistas realizadas en esta Tesis. Para este ejercicio, decidimos separarlas en dos partes: por un lado, las entrevistas realizadas a los ex funcionarios de la Secretaría de Deporte de la Nación, por otro, testimonios de los protagonistas del referente empírico de Carmen de Patagones.

La primera secuencia de análisis tiene que ver con el contexto de las prácticas corporales³² en el marco de la cultura física (Pedraz y Brozas Polo, 1997) y la distribución de bienes culturales, como el deporte social en tanto política pública y la cuestión indígena. Con esta indagación, nos proponemos observar y sistematizar cómo se presentan los signos y significados de prácticas deportivas (Archetti, 1998), en relación con la diversidad cultural y los Pueblos Indígenas de nuestro territorio. Estos análisis nos permiten reflexionar, sobre las políticas públicas y sus contextos.

La segunda se aboca a encontrar las huellas de la identidad lúdicas (Césaró, 2009) en el proyecto escolar del Palin mapuche. El objetivo es analizar prácticas lúdicas (Eiriz, 2013) en la trama escolar que proveen signos y significados, en relación con las políticas públicas, el currículum, la Educación Física y la cuestión indígena, desde una perspectiva intercultural crítica (Taruselli y Hecht, 2014).

1. El programa de deporte social “Orígenes” y el diálogo intercultural en las prácticas corporales

En el análisis de los discursos de los entrevistados, surge con claridad que en el programa de deporte social, dentro del Plan Estratégico del Deporte (2013-2016), aparece por primera vez la inclusión del subprograma “Orígenes”, destinado a la capacitación de deportes modernos para Pueblos Indígenas. En el marco de promoción de los Derechos

³² Como se dijo antes, por prácticas corporales entendemos “prácticas culturales: son el resultado de acciones de los sujetos, que se van modificando y cambiando según los diferentes contextos geográficos e históricos” (Saraví, 2019, p. 24).

Humanos y el desarrollo de programas inclusivos, este signo es una referencia importante para la política pública argentina. Tanto Claudio Morresi, como Marcelo Chames,³³ que cumplieron roles importantes en la ex secretaría de Deportes de la Nación, ampliaron estos conceptos

Puntualmente, Morresi manifestó que,

Existió un programa llamado Proyecto Orígenes ... hay una vieja disputa, lo que es deporte y actividad física, tiene que ver ¿Qué consideramos como deporte y actividad física?, y si ¿es una herramienta? Consideramos que es una herramienta más para el desarrollo social de un pueblo, o es en algunos casos un negocio, un elemento de trampolín, para dirigentes políticos, ocultamiento de crímenes de lesa humanidad como ocurrió en la dictadura. (Entrevista a Morresi, 1/12/21)

La referencia al deporte como un constructor cultural moderno, según el entrevistado, tiene dos versiones. Por un lado, como negocio o mercancía, según conceptualizan Pedraz y Brozas Polo (1997) con referencia al sesgo que se plantea en este caso, como una manifestación de la cultura física privilegiada, para algunos sectores sociales que pueden comprar sus formas y usos, de ese vector de la cultura. Morresi considera que la función social del deporte debe incluir, también, la posibilidad de que franjas de ciudadanas/os, puedan recibir estos bienes culturales, como parte del desarrollo social de un pueblo, a través de la política pública. El concepto de actividad física, mencionado en la entrevista, en tanto comportamiento corporal (Pedraz y Borzas Polo, 1997), es puesto en tensión, al cuestionar las miradas orgánico-individuales de negocio y sostener la necesidad de una acción política gubernamental como parte de un desarrollo humano más justo. El sentido del testimonio es también criticar cuando estas prácticas culturales se transforman en un dispositivo ideológico de disciplinamiento social y político, como ocurrió con la última dictadura cívico-militar en Argentina.

Por su parte, Marcelo Chames refiere al programa “Orígenes” y expresa que en el desarrollo del mismo, también ocurrieron eventos significativos: “Se dieron algunos hechos puntuales y anecdóticos, que tienen que ver con el folklore o una pauta cultural de cada

³³ La entrevista a estas dos personas se hizo grupal, el 1º de diciembre de 2021.

lugar (...) se puede recuperar la foto de un maratón en el cual el premio eran doce empanadas (...) un cerdo hecho al horno de barro” (Entrevista a Chames, 1/12/21).

La cultura física, como ejercicio del derecho a las identidades en plural, es dimensionada por la relación de las prácticas corporales y la cultura (Reynaga Estrada y otros, 2006), los deportes como constructores culturales modernos conjugan: institucionalidad (federaciones deportivas, etc.), pautas motrices codificadas y competición (Parlebas, 2001). La interacción entre la forma de una práctica deportiva moderna como el maratón, y la modificación de la premiación tradicional, ponen de manifiesto cómo las comunidades indígenas buscan resistir, con en este tipo de acciones los esquemas estereotipados de la modernidad. En el texto de Toledo Camargo y otros se cita una entrevista realizada por Diana Ruiz a Carlos Justino Terena:

Me puedes explicar el significado del lema que hablas: lo importante no es competir sino celebrar. Siempre tuvimos como objetivo la celebración de un gran encuentro. Entonces, cuando llegamos a nuestro pueblo y encontramos a nuestros familiares es que hacía mucho tiempo que no veíamos, nuestras abuelas cantaban, lloraban traían comida y bebida típica, estábamos felices. (2011, p. 16. *Traducción propia*)

El componente agonístico en estas prácticas corporales (Saraví, 2019) pasa a un segundo plano, ya que, en lo profundo de las mismas, el motivo fundamental expresado por Carlos J. Terena, es el encuentro y la celebración, y la reafirmación identitaria de ese grupo. Podríamos sostener que la expresión del relato de Marcelo Chames, al describir el hecho folclórico de la comida, se constituye en contexto. Es también parte de la celebración del encuentro y la reafirmación de la identidad de los Pueblos Indígenas a través del arte de la cocina, con olores, sabores americanos. En la misma dirección alude Kush (1999, p. 25) al “hedor” americano y su relación con categorías de análisis, contextualizadas e interseccionales (Viveros Vigoya, 2016).

En la entrevista realizada al coordinador del programa “Orígenes”, profesor Eduardo Fichtenbaum,³⁴ se detalla las capacitaciones propuestas en ese marco: se hicieron un total de 16, con jóvenes de las distintas comunidades de Pueblos Indígenas en Argentina. Aunque aclara: “el lugar lo ponía cada provincia, y ahí se capacitaba en los que ellos

³⁴ Se le realizó una entrevista individual, el 4 de noviembre de 2021.

llamaban “deporte blanco”, que era vóley, fútbol y atletismo, y por la noche venía algún cacique, les hablaba de la cultura, porque no lo llamaban deporte, pero bueno las actividades que realizaban sus ancestros” (Entrevista a Fichtenbaum, 4/11/2021).

Dos aspectos importantes surgen de esta entrevista. Primero, aparece la idea de que las prácticas corporales de los Pueblos Indígenas tienen una carga cultural e identitaria (lo que coincide con los conceptos desarrollados en esta Tesis sobre prácticas corporales). Luego, se dio un proceso de participación que generó la inclusión de las charlas de los caciques (Entrevista a Fitchetenbaum, 4/11/2021) con sus comunidades, donde se puso en acto un diálogo que habilitó la Secretaría de Deportes, para que no fueran excluidos estos saberes y se sumaran otras expresiones culturales de las prácticas corporales. El entrevistado mencionó el concepto de “deporte blanco”, frente a lo que se pidió una aclaración:

yo no me refiero al deporte blanco, deporte blanco es el tenis, deporte del blanco, es lo que para los Pueblos Originarios no son sus propios deportes, que ellos no lo llaman deportes, sino lo llaman cultura ... entonces nosotros en nuestro programa los capacitábamos en el deporte del blanco, le dábamos atletismo, vóley, básquet y por la noche el cacique de esa etnia les contaba a los jóvenes que habían perdido el deporte o la cultura. (Segunda entrevista a Fichtenbaum, 7/3/2022)

El coordinador señaló que el dispositivo inicial de capacitación es una acción formativa dispuesta a concertar otras pluralidades de las prácticas corporales, que permitieron que la inclusión de los sujetos referentes indígenas, pudiera desarrollar una formación de prácticas corporales propias. De hecho, se explaya diciendo que,

dentro de los deportes de los Pueblos Indígenas estaba el Triatlón, llamado **Triatlón Aborigen**, lanzamiento de arco y flecha, carreras que hacían descalzos y canotaje, para nosotros canotaje y para ellos remar. Y después estaba el Manga, que presentamos en el primer Congreso de Deporte Social en el año 2005. (Segunda entrevista a Fichtenbaum, 7/3/2022)

Si la etnomotricidad (Parlebas, 2001) consiste en mostrar la relación entre la lógica interna y externa de las prácticas corporales en la cultura a estudiar, afirmamos que la puesta en juego de estos conceptos consiste en analizar los modos estereotipados de pensar y de sentir, pero, necesariamente, debemos interpelarlos cuando expresan un arbitrario cultural dominante y homogeneizante. Sostenemos que la senda conceptual que desarrollamos en esta Tesis (las líneas intercultural y decolonial) permite ampliar los modos de ver la diversidad cultural americana. Cuando los entrevistados mencionan las conversaciones que desarrollaron los Caciques (referente y líder, de la comunidad), las mismas deben ser parte integrante de la política pública de los Estados (Convenio 169, OIT). La perspectiva intercultural crítica (Taruselli y Hecht, 2014) da paso a que el conjunto de saberes que son parte de la cultura física (Pedraz y Brozas Polo, 1997), deben ser situados y participativos.

Entablar un diálogo que permita reconocer como significativos estos aportes, con una mirada decolonial (Nicolazzo, 2018), sirve para poder abordar las singularidades que brindan los juegos autóctonos (Porrás, 2001). Estos son prácticas lúdico-corporales de nuestros Pueblos Indígenas, más cercanas a la celebración de sus raíces cultural (Toledo Camargo *et al*, 2011) y a la cosmovisión de las comunidades indígenas, que a la perspectiva competitiva-agonística (Documento DEF, 2004) del deporte moderno o del blanco. Una perspectiva que deja una huella agonística, transmitida en general por el deporte occidental-industrial (Epstein, 1978) que lleva una carga identitaria muchas veces homogeneizante y monocultural (Kincheloe y Steinberg, 2012). En este sentido Archetti sostiene que

Los británicos se enorgullecían de haber traído al país no solo capitales, industria, nueva tecnología, nuevas razas vacunas y lanares, sino también el gusto y la pasión por los deportes que permitieron el desarrollo moral de la juventud (*The Standard*, 1/1/1913:22).

Los deportes de origen británico son concomitantes con la modernización, la construcción de estados [sic] nacionales. (2001, p. 11)

Celebrar implica también encuentro de reafirmación de una identidad cultural, que permite a través de estos programas, reconstruir lazos sociales y culturales, con nuestras

comunidades indígenas, en clave de diversidad cultural. Como afirma Paulo Freire “Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural” (1996, pp. 20-22).

Por su parte, Claudio Morresi expresó una posición abierta, respecto de incorporar los saberes de las comunidades que participaron en este programa. Su intención era que los capacitadores respetaran también las prácticas corporales de los Pueblos Indígenas y permitieran el intercambio de saberes. Acerca de la continuidad de los programas mencionados, el entrevistado afirmó: “Yo, sinceramente, no sé si continuaron; dudo que lo hayan hecho durante el gobierno de Mauricio Macri” (Entrevista a Morresi, 1/12/21).

Esta última pregunta tuvo que ver con algo que veníamos percibiendo, que era la falta de continuidad de estas políticas públicas. Si bien existen las leyes y las normas jurídicas, alineadas con una mirada más abierta a la diversidad cultural, actualmente, faltan iniciativas gubernamentales que concreten estos derechos de nuestros Pueblos Indígenas. Como dijimos anteriormente, las entrevistas dan forma al contexto respecto de las prácticas corporales y la cuestión indígena, pero, nuestros análisis se centran fuertemente en las prácticas lúdicas (Eiriz, 2013) y la cuestión indígena en la trama escolar. Por eso, dejamos abierta esta línea de investigación, para seguir profundizando en futuras investigaciones.

2. El referente empírico en Carmen de Patagones, provincia de Buenos Aires, proyecto de Palin Mapuche, *Recuperando nuestros Juegos*. Diálogo intercultural con las prácticas lúdicas en la trama escolar

Vimos en el capítulo 4, que Weiss, Engelman y Valverde (2013) retoman los datos del censo 2010 y delinean una realidad insoslayable: en el área metropolitana (AMBA), constituida por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires (conurbano) y el extenso territorio de la provincia de Buenos Aires, se observa que, aproximadamente, más de un tercio de los indígenas de nuestro país, residen en esta localización geográfica.

Una de las motivaciones de esta investigación fue el rastreo de experiencias escolares sobre Educación Física e interculturalidad, en relación con la cuestión indígena. Las leyes de educación Nacional (LEN N° 26.206) y provincial (LEP N° 13.688) establecen, como objetivos de la política educativa, garantizar a los Pueblos Indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural. En este proceso de indagación, encontramos los signos en

la concreción de la política pública en materia educativa, eje central de esta Tesis, con el hallazgo del proyecto de Educación Física e interculturalidad, en la provincia de Buenos Aires.

En este apartado, nos referiremos específicamente a la experiencia del Palin Mapuche, en las escuelas de Carmen de Patagones.

Una de las entrevistadas fue Fabiana Schilizzi, referente pedagógico en esta experiencia, fue profesora de Educación Física de la EP N° 11 y, luego, Inspectora de Modalidad de Educación Física hasta su reciente jubilación. En su relato mencionó que el inicio de la experiencia tuvo como antecedente una cuestión que venían planteando los *Lonkos* Mapuches,³⁵ de la comarca, debido a la derivación (pase o traslado) de escuelas comunes a escuelas especiales de niñas y niños escolarizados de la comunidad Mapuche y Coya, por dificultades en los aprendizajes. Con referencia a esto, también Raquel Incaminato, ex inspectora Jefe Distrital de Educación, afirmó:

veíamos con preocupación que las escuelas de los chicos de origen Mapuche, lo que pasaba es que tenían dificultades como en el resto del distrito con los chicos Coyas, con dificultades en el lenguaje, engrosaban los gabinetes porque decían que no tenían vocabulario, no tenían lenguaje, como si el lenguaje se circunscribiera solamente a un discurso oral y por otro lado engrosar las escuelas especiales. (Entrevista a Incaminato, 17/12/21)

Este primer indicador de segregación étnica y cultural, con su resultante directo en el traslado a escuelas especiales, pusieron en tensión el arbitrario cultural escolar dominante (Milstein y Mendes, 1999) que, por incompreensión de algunos actores escolares respecto de la enseñanza de la lengua tradicional, derivó en un acto de injusticia sobre el reconocimiento de la diversidad cultural de las comunidades. Este hecho tiene relación con lo que Southwell (2013) denomina como proceso de jerarquización excluyente de la enseñanza de la escritura en el ámbito escolar, en detrimento de otras prácticas escolares, como las corporales. Por tal motivo, afirmamos que las prácticas lúdico-corporales, en este caso, fueron una oportunidad para revertir esta situación, como expresa Incaminato:

³⁵ *Lonkos* “es como el jefe de la comunidad” (Entrevista a Raquel Incaminato, 2/2/2022).

entonces era bien interesante porque, había que tener, como muy arraigado ese juego, que además ellos mismo recordaban, lo hacían, que contaban sus padres, sus propios padres, y bueno empezamos a ver otras actitudes en los chicos con respecto, al insulto, se insultaban diciendo **indios**, eso cambió porque paralelamente a este trabajo que hacíamos ... de Educación Física, teníamos un profesor ... que sigue creo como director del museo, que hacía una capacitación para profesores de historia de las escuelas, empezamos con los 6° grados ... con los segundos, terceros años de la secundaria ... no era solamente eso, sino estar apoyado por otras áreas, que hacían a la revalorización de la cultura Mapuche. Por otro lado, a mi concernía ... convocar a los Lonkos, a un Lonko. (Entrevista a Incaminatano, 2/2/2022)³⁶

[El lonko] era muy reconocido en su propia comunidad y valorarlo en el sentido que participamos de los actos escolares, era como una autoridad más del distrito ... iba a dar charlas a las escuelas a contar historias, en realidad no charlas, sino a contar historias. (Entrevista a Incaminato, 17/12/21)

La categoría de *diversidad funcional*, con la que Viveros Vigoya (2016) analiza la segregación, tiene una doble connotación: por un lado, la desjerarquización de contenidos interculturales y, por otro, la estrategia llevada adelante por algunos actores de la agencia escolar. Esta mirada, desnuda que estas situaciones se analizaron como un problema de aprendizaje de los Pueblos Indígenas, es decir, desde la falta, por no lograr las competencias de la enseñanza de la lengua y la escritura, que el arbitrario cultural dominante imponía en esa trama escolar. En el caso chileno, así lo indican Poblete Gálvez (y otros):

Por herencia cultural, el conocimiento mapuche se transmite oralmente. Sin embargo, los esfuerzos de quienes han intentado registrarlo en forma escrita han

³⁶ Esta fue la segunda entrevista a esta informante.

contribuido a su pervivencia para las nuevas generaciones, pese a la imposición monocultural de la educación chilena (2020, p. 197)

Los Pueblos Indígenas como el Mapuche, tienen características diferentes en la transmisión de la cultura propia, con formas y modos singulares: “la lengua originaria de esta cultura, como configuración de una realidad y significante sociocultural, se encuentra en inferioridad y en los márgenes de la lengua dominante.” (Poblete Gálvez et al, 2020, p. 197).

El pueblo Mapuche, como otros Pueblos Indígenas americanos, preexisten a la conformación de los Estados nacionales chileno y argentino. Sin embargo, a la hora de ser invisibilizada, desestructurada y desjerarquizada su cultura, no hay división político geográfica que detenga el proceso de materialización de la segregación ciudadana y educativa. Se produce un estereotipo de conducta en la escena escolar, que categorizamos como diversidad funcional (Viveros Vigoya, 2016) y que algunos actores escolares reproducen, como afirmaba Todorov (1982), sobre la conceptualización del “otro”. El otro se vuelve así el diferente, a través de un arbitrario cultural homogeneizante que lo despoja de su cultura, con violencia simbólica y material. Es la continuidad de un proceso que Nicolazzo (2018) identifica como la colonialidad de los saberes.

En la introducción de la Tesis, mencionamos los aportes de Saraví Rivière (1988) sobre historia de la Educación Física en Argentina y analizamos genealógicamente la idea de Sarmiento de civilizar a los pueblos indígenas con ejercicios gimnásticos, juegos y deporte. Eso nos mueve a afirmar que este proceso de integración monocultural de las comunidades indígenas, sobre la base del borramiento de su cultura e identidad, continúa performando prácticas pedagógicas en el presente.

Por otro lado, expresamos el diálogo intercultural que permitió romper con esos obstáculos pedagógico-didácticos, muchas veces sostenidos desde una pedagogía de la crueldad (Segato, 2018). Fue la práctica lúdica (Eiriz, 2013) intercultural del juego autóctono (Porras, 2001) del Palin Mapuche, lo que género que se pudieran entrelazar la oralidad de la cultura de ese pueblo y sus sensibilidades, y la aceptación de la diversidad cultural en la trama escolar.

Esta idea del diálogo intercultural en la escena escolar nos permite retomar algunas de las discusiones que se llevaron adelante en el marco de los Seminarios y Encuentros de

carácter nacional y regional, por la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), entre los años 2008 y 2010, del Ministerio de Educación de Nación. Hubo allí, representantes indígenas constituidos en el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI). Estas consultas apuntaron a construir una agenda prioritaria de definiciones político técnicas ampliamente participativas, que permitiera avanzar en la instalación e implementación de la EIB en los sistemas educativos provinciales. Así fueron aprobadas por el Consejo Federal de Educación, resolución N° 105/10 ANEXO, punto 50:³⁷

Proponer el tratamiento “amable con el saber local” invita a reflexionar y asumir un compromiso pedagógico basado en el respeto por la diversidad cultural y lingüística. Hasta ahora la enseñanza de la lengua, tanto en el currículum oficial como en la práctica pedagógica, sigue centrada en el código escrito; de esta manera persiste la exclusión y desvalorización de la lengua oral con la que llegan muchos niños/as a la escuela. (2010, p. 19)

A estas conclusiones, agregamos que las prácticas lúdico-corporales, como los juegos autóctonos de nuestros Pueblos Indígenas, son una forma de lenguaje más de la diversidad cultural americana. Son saberes que se integran en un proceso identitario, sin separar la oralidad, de la práctica lúdico-corporal ni de la relación con el ambiente natural: son parte de la cosmovisión y espiritualidad pueblo Mapuche (Entrevista a Tripailaf, 8/11/2021).

Según relató Incaminato (Entrevista, 17/12/2021), el proyecto escolar del Palin Mapuche se da a partir de un proceso de diálogo intercultural, posibilitado por una estrategia consensuada entre los representantes de la educación gubernamental y los *Lonkos* de la comunidad. En este sentido, reconocemos allí a la dimensión lúdica como una práctica cultural cargada de significación social (Mantilla, 1991), que debe ser co-guiada y consensuada con las comunidades:

con la revalorización de esas personas que podían contar su historia, de tener un profesor que acompañara a los docentes en entender, cuando hay resistencia, porque no se conocen, porque no se entienden ... porque la idea era que no fuera

³⁷ Disponible en el sitio web de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros.
URL: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_119-10.pdf

impuesto, para que tuviera efecto, para que sea real ... pero bueno es interesante a nosotros nos aliviaba, no por hacer un favor a nadie, nos aliviaba creo que a nosotros como comunidad, porque teníamos la posibilidad de entender, la posibilidad de disfrutar, la posibilidad de revalorizar ... eso se nota en los resultados de los aprendizajes de los pibes y ahí se notaba que ya los pibes no era un problema del lenguaje, sino era un problema de comprensión de los docentes, de comprensión de su propia cultura. (Entrevista a Incaminato, 17/12/21)

El testimonio de Fabiana Schilizzi (01/12/2021) conecta esa sensibilidad que mencionan Pedraz y Brozas Polo (1997), respecto a la cultura física, en relación con la Educación Física, el saber local y las políticas públicas. Piensa en la educación intercultural, desde los juegos de Pueblos Indígenas de la comarca patagónica:

yo los reuní, los junté y bueno ¿qué les parece? y ahí apareció Hermelinda con esta propuesta de hacer el **Palín**, porque justamente en la Escuela N° 11, había ... habido algún momento ... un antecedente, que ya estaba trabajado con todas las comunidades, ella estaba muy sensibilizada con las comunidades Mapuches ... y nos propuso esto, mirá investiguemos bien el tema del **Palín**, de cómo se hacía, como era el palo, que lleva todo una ceremonia ... porque nosotros desconocíamos y ahí nos pusimos manos a la obra en parte iniciamos esa experiencia ... se gestó, se hizo y en parte terminamos presentando en ese momento en la feria del libro como parte de una de las experiencias de la provincia de Buenos Aires.

Hermelinda Tripailaf (Entrevista, 8/11/2021) es miembro de la comunidad Mapuche de Carmen de Patagones y ex integrante del equipo escolar básico de la EP N° 11 (actualmente jubilada). Trabajaba como orientadora escolar, puesto que dependía de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, de la Dirección General de Cultura y Educación. Como integrante de la experiencia, expresó que,

surge por una propuesta de Fabiana [Schilizzi], ... ahí empezamos armar, lo que yo había ido recopilando de los abuelos, acá en los barrios patagónicos ... yo tenía

borradores, ideas sueltas, las fui corroborando y consensuando con la gente y armamos lo que sería la organización del juego. Lo que implica el **juego**, porque no es solamente agarrar un bastón y salir con la pelota, hay todo un trabajo de disciplina, hay todo un trabajo de espiritualidad, de autocontrol y hay un trabajo sobre todo de lo comunitario ... ya organizado, lo empezamos a difundir dentro del alumnado, en el 2007 hicimos la primera presentación en el patio de la escuela, con trabajo de los chicos ... un trabajo previo ... porque también para buscar la rama, hay que buscar la estación del año conveniente, respetar el árbol, buscar su nombre para su **Uñio** [palo o rama curva], hacer la ceremonia de pedido de permiso a la tierra y a la naturaleza. (Entrevista, 8/11/2021)

La construcción de los elementos del juego se vincula con la espiritualidad Mapuche, según planteó Tripailaff. El saber elegir el tiempo de la elaboración del Uñio (palo o rama curva), tiene un punto de contacto con uno de los ejes organizadores del currículum gubernamental en Educación Física escolar que es la “Sociomotricidad³⁸ en relación al ambiente natural”. La misma entrevistada relaciona este proceso con los ciclos de la naturaleza, como parte de la espiritualidad Mapuche. Dicha práctica lúdica también estará imbricada con las “formas y modos” lúdicos de los que habla Pavía (2010) para analizar los juegos.

Es importante señalar que, en lo profundo de esas prácticas lúdicas, circulan saberes interculturales y decoloniales. Cuando pensábamos en cruzar los límites de la normalidad integradora (Trimboli, 2007), en las prácticas lúdicas, dejamos claro –como afirma Lucia Mantilla (1991)–, que los juegos son una práctica cultural cargada de significaciones sociales, que, interceptadas desde una mirada intercultural y decolonial

³⁸ La sociomotricidad, como lenguaje corporal simbólico e históricamente construido, comporta signos de una comunicación que mayoritariamente se ejercita en coordenadas sociales, históricas y temporales, que confluyen en cooperación, en oposición y en oposición-cooperación con otras/os. Desde la praxiología motriz se conceptualizada así: “El rasgo fundamental de estas situaciones es la presencia de una interacción motriz, implicada necesariamente en la realización de la tarea proyectada (deportes de combate, esgrima, tenis, todos los juegos deportivos colectivos, construcción de cabañas en equipo, numerosas actividades colectivas...). Esta interacción, característica distintiva que contrapone sociomotricidad y psicomotricidad, realza el carácter central de la relación que la persona que actúa mantiene con los demás interventores” (Parlebas, 2001, p, 427).

(Nicolazzo, 2018), aportan a la escena escolar un vehículo de prácticas pedagógicas inclusivas y de respecto a la diversidad cultural.

Una línea de reflexión que nos plantea esta experiencia es que, para proyectar una práctica lúdica, hay que pensar que no todo elemento que se utiliza debe ser industrializado y, de esta manera, vincularla con una mirada amigable con el ambiente natural. Las lógicas interna y externa de la práctica lúdica (Parlebas, 2001) indican que una acción motriz lúdica debe contar también con una interpretación de cómo y para qué se construyeron los elementos que son parte de ella (en este caso, el Uñio). Al interpretar estas prácticas desde el etnoludismo (Parlebas, 2001), las analizamos y significamos como lenguaje cultural de un grupo étnico en particular, un enfoque basado en derecho (EBD) que nos permite afirmar, que, en lo profundo de las mismas, deben ser vehículo del diálogo intercultural, de la aceptación de una identidad (Magrassi, 1982) común, pero diferente. Esto se da en el mismo proceso de subjetivación política de las identidades en plural, mediado por la trama escolar.

Esta idea de diálogo e interacción previa es explicitada por Gustavo Dávila (Entrevista, 20/12/2021), cuando relata su participación en el proyecto:

Fabiana Schilizzi, que era la Inspectora de Educación Física, me pidió si tenía material con respecto a los **juegos mapuches** ... y yo algún material tenía de un autor que se llama Guillermo Magrassi y de otros ... acerqué el material y, a partir de ahí, me invitó a sumarme ... también ... decirte que me interesaba principalmente esta propuesta porque soy neuquino, de un pueblo que se llama Loncopué donde hay una comunidad Mapuche muy importante y el juego en ese lugar en vez de Palin, se llama a la **Chueca** ... la gente del lugar lo jugaba, la gente de ese lugar no lo mostraban ... como algo muy similar a lo que actualmente es como el hockey ... después se fueron involucrando con los profes³⁹ del CEF [Centro de Educación Física de Carmen de Patagones] y con los profes, creo de la Escuela

³⁹ Forma común de nombrar a los docentes de Educación Física, de nivel primario y secundario, por parte de la comunidad educativa.

N° 11, principalmente, y de la Secundaria Básica que funcionaba en esa escuela, así fue como inicié, en este proyecto.

Es necesario aclarar, como menciona Crisorio (2010), que las semejanzas entre los deportes modernos y los juegos antiguos, no tienen relación en su significación cultural. Las reglas o normas que rigen a unos y a otros: son distintas estructuralmente y ontológicamente. El modo, la forma y el contexto, desde una perspectiva intercultural de una práctica lúdica, cargada de significación social, identitaria y de espiritualidad, nos hace reflexionar sobre la importancia de incluir estos juegos en la agenda de EIB desde la Educación Física escolar, para afianzar el respeto a la diversidad cultural.

Como parte de esta indagación, decidimos entrevistar, a la ex directora de la Modalidad de Educación Física Provincial, Silvia García. Ella nos habló de la intencionalidad de la política pública, en el contexto de la aprobación de la nueva Ley de Educación Nacional (LEN N° 20.206/06 y Provincial N° 13.688/06) y la transformación curricular que estableció este marco normativo:

Cuando nosotros iniciamos en 1999, había muchas cosas que consolidar, era establecer una vinculación estrecha con el territorio, toda la política pública que desarrolló Mario Oporto [director General de Escuelas], era para consolidar. Con el advenimiento del kirchnerismo [Inicio de periodo presidencial Néstor Kirchner, 2003], existe una situación muy importante, la primera Ley de Educación Nacional y el segundo hito, el desarrollo de los curriculares a nivel nacional y provincial, en esa etapa la directora General de Escuelas era Adriana Puigross. (Entrevista 3/12/2021).

En el capítulo 3, establecimos los alcances de la normativa específica sobre Educación Intercultural Bilingüe y en el proceso de debate previo a la aprobación de las leyes. Respecto de esto, la Silvia García remarcó que la intervención de provincia de Buenos Aires fue importante, ya que, la experiencia de constituir como modalidad la Educación Física, estaba en debate:

en la figura de Adriana Puigross, un rol fundamental, la Educación Física no era tomada en cuenta como una modalidad ... los niveles nadie ... podía tener dudas: Inicial, Primaria, Secundaria y Superior. Pero había diferencia, una diferencia con lo que planteaba nación ... dentro del equipo de conducción de la DEF ... con las reuniones que teníamos con el equipo de Adriana Puigross ... mucho tuvo que ver Kity Jure [subdirectora de la DEF] ... dijimos: **otras modalidades** ... empezamos a escribir: otras modalidades que aseguren la persecución y logros que quieren llevar adelante la Provincia, para la escuela pública (...) nos dio un apoyo extremo ... porque ella podía no solo incorporar la Educación Física como modalidad, sino que podía trabajar el desarrollo de una Dirección Ambiental. (Entrevista 3/12/2021)

En el sistema escolar de Buenos Aires, históricamente, la Educación Física tuvo una organización diferente a otras provincias de Argentina. A grandes rasgos, tuvo dos etapas: la primera, desde sus inicios por fuera del sistema educativo en la década de 1930 (Calvo Etcheverry, 2000), en el gobierno conservador de Fresco y, posteriormente, incorporada dentro de la Dirección General de Cultura y Educación. En los borradores de la nueva Ley Nacional de Educación (2006), no aparecía la Educación Física como una estructura específica y eso generó muchos debates. Esto se saldó cuando la Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006 especificó otras modalidades, como la Educación Física, la Educación Intercultural Bilingüe, etc. Posteriormente, en 2007, la Dirección de Modalidad de Educación Física emitió el primer documento sobre *Educación Física, Inclusión, Interculturalidad, relación con el Ambiente* (en adelante, EFIIA/2007) (García, 2007). Sobre la acción de llevar a territorio la política pública, Silvia García expresó:

el desafío fue después que salió la ley (LEN N°26206 y LEP N°13688) con esas posibilidades ... la de intervenir desde la Dirección de Educación Física ... lo que queríamos ... que era la interculturalidad ... lo ambiental y una modalidad de Educación Física que pudiera intervenir en todas las áreas, así como lo hacía en todos los niveles: inicial, primaria, secundaria y superior (Entrevista, 3/12/2021)

Esta primera vinculación desde la DEF con contenidos escolares transversales a las áreas pedagógicas y a los niveles, desde una perspectiva intercultural, definió un sentido donde los saberes culturales territoriales se volvieron parte de lo común. Esto se intercepta con los nuevos documentos curriculares, algo que se fue produciendo en los seminarios sobre educación intercultural, que mencionamos, como tratamiento **amable con el saber local**.

Este primer documento tuvo como ejes los conflictos que se suscitaron con las/os alumnas/os Mapuches y Coyas. Además, García se explayó sobre un hecho de violencia escolar que marcó una impronta en el sistema escolar argentino:

ya había trascendido el problema grave, gravísimo, había tenido Patagones, era ... la **masacre de Patagones**⁴⁰ ... las políticas públicas apuntaban a poner en pie a esa escuela, a poner en pie a alumnos que habían quedado, a poner de pie en el resguardo a ese salón, donde había ocurrido la tragedia ... Puigross decide ... entiende ... era necesario encontrar en Patagones otras cuestiones que si se debían mostrar ... junto con la Dirección de Políticas Socioeducativas, a cargo de Mary Sánchez. Viajamos todos ... convocamos ... Inspector Jefe, Raquel Incaminato, a Inspector de Educación Física, Fabiana Schilizzi ... en ese momento Fabiana [Schilizzi] ... me hace una propuesta de poder trabajar con los Pueblos Indígenas, con su comunidad Mapuche.

La DEF acuerda con las autoridades provinciales la realización de una intervención de capacitación para presentar el EFIIA/2007, en Carmen de Patagones, pero los referentes pedagógicos locales plantean la necesidad de que haya espacio para la experiencia local del Palin Mapuche. Fabiana Schilizzi relató su diálogo con las autoridades de la DEF, específicamente, con Silvia García:

⁴⁰ El 28 de septiembre de 2004, en el Instituto N° 202 "Islas Malvinas" de Carmen de Patagones, al sudoeste de la Provincia de Buenos Aires, un alumno de 15 años, identificado como Rafael Solich, alias Juniors, disparó contra sus compañeros. Murieron tres; fueron heridos cinco. La pistola pertenecía a su padre (Fuente: Merlo, J. "El aula de la tragedia de Carmen de Patagones hoy es un espacio 'para honrar la vida'." Telam, 28/09/2021. URL:<https://www.telam.com.ar/notas/202109/569896-patagones-escuela-tragedia-estudiantes-muertes.html>)

bueno vamos a ir con una estructura armada ... me dice vamos a hacer una serie de talleres para docentes ... me dice desde Educación Física vamos a llevar una serie de docentes que están involucrados en el tema ... estimula a que se anoten ... se incluyó el gremio SUTEBA⁴¹ en ese momento ... y ahí como, por mi historia, por mi padre, mi padre fue historiador, sociólogo ... he tenido acercamiento de chica, con la historia y los Pueblos Indígenas, antes de morir hizo una investigación ... yo tenía un montón de bibliografía recibida como herencia de los Pueblos Originarios, que era su investigación ... pero, a la vez, tenía amigos y profes de cargo y yo sabía que algunos tenían orígenes Mapuches o de otros pueblos ... entonces propuse ... y ahí un poco donde inicio, para reunir a las personas, ahí apareció una de las del equipo de orientación escolar de la Escuela N° 11, que era Hermelinda Tripailaf, Gustavo Dávila que yo sabía y conocía, que él tenía sus orígenes Mapuches y era profesor del institutos de recreación, acá en la localidad de Viedma ... tenía un profe Jaime De Vicenzi y que también yo sabía porque lo conozco hace 30 años, que él viajaba continuamente Arroyo Verde ... Río Negro ... y que su papá había sido Cacique. (Entrevista a Schilizzi, 1/12/2021)

A partir de este proyecto, se pone en evidencia que docentes del propio sistema educativo tenían raíces mapuches, como lo describe Schilizzi. Esta situación generó una fortaleza que abrió las posibilidades del diálogo intercultural. Incaminato también evidencia cómo este proyecto disparó otras propuestas, para las/os niñas y niños, durante el receso escolar de verano:

Yo, por mi historia militante y por historia del sindicato, sé que la única forma de ... salir de situaciones problemáticas, es organizándose ... el tema de mesas de gestión distrital, donde participamos no solamente educación, sino municipio, deporte, salud, bueno todas las organizaciones que tenían injerencia en la

⁴¹ Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires.

comunidad ... Patagones tiene una fisonomía ... diferente ... tiene 160 kilómetros de largo ... zonas de secano [zona de cultivos con poco irrigación de agua], zona de riego ... el norte del distrito ... se localizan las poblaciones de origen Coya y a sur, más al sur, la Mapuche, están más arraigados en el lugar y en la ciudad de Carmen de Patagones ... Fue a través del juego y Educación física, trabajo que se dio continuidad en el verano, con las escuelas de verano.⁴² (Entrevista a Incaminato, 17/12/2021)

Este testimonio visibiliza los signos de un cambio en la política pública, en relación a las reformas educativas de los 90, que se plasmaron sobre ejes organizadores de aprendizajes imbricados con las nuevas modalidades de producción industrial, caracterizadas por la competitividad, la polivalencia, la ductilidad (entre otras),. Estas fueron descritas en el informe del Comité Intersindical (2005), en contraste con la aparición de la nueva Ley de Educación de 2006, la cual gira hacia la creación de la Modalidad Intercultural Bilingüe y el desarrollo de los documentos curriculares, asumiendo la perspectiva intercultural.

Analizamos, a la vez, situaciones que facilitan (o no), desde la política pública, el desarrollo de perspectivas que asumen la diversidad étnica y cultural de nuestras sociedades, en la trama escolar. Incaminato afirmó que utilizaron esta estrategia, como una forma de facilitar la inclusión de las comunidades indígenas, a través de los juegos y la Educación Física. En el capítulo 2, analizamos la perspectiva interpretativa de los juegos, con los aportes de Pavia (2010), sobre el **modo** y la **forma**, con una mirada más cercana a la **paida** descrita por Caillois (1958). No obstante, consideramos –en línea con lo que plantea la entrevistada– que estas categorías deben imbricarse con el contexto que se expresa en los saberes locales, como un desafío de la EIB. Se trata de pensar en un encuentro con otros y uno mismo a partir de un sentir común, una celebración de sentimientos, emociones, intereses y necesidades. Allí, los juegos y el jugar, son característicos de las todas las culturas y se desarrollan intensamente en las generaciones más jóvenes de cada sociedad, con el objetivo de compartirlos como herencia cultural, de generación en generación. En este sentido, es interesante el planteo de Poblete Gálvez,

⁴² El Programa provincial de Escuelas Abiertas en Verano (EAV) concentra actividades recreativas y artísticas en las escuelas provinciales.

Sandoval Obando y Aedo Muñoz: “El juego encierra un sin número de significados según sea la cultura, el momento histórico o la naturaleza explicativa de su creación. Si bien podrían reproducirse elementos estructurales, no así los contextos socioculturales” (2020, p. 197).

Entrar en diálogo con los saberes locales, implica –como expresa Paulo Freire (1996)– que la pedagogía dé cuenta en la escena del proceso de enseñanza escolar del reconocimiento de la identidad cultural de los grupos humanos del contexto, donde se enseña a pensar y no a obedecer. Herlinda Tripailaff relató como en la construcción de este proyecto se involucraron las/os alumnas/os:

Así que todas esas vivencias ... la preparación del **Uñio**, en qué momento, cómo adornarlo así que, para el 11 de octubre, ... hicimos la presentación y revalorización del juego ... los niños participaban prácticamente todos, pero había una franja de 4to a 6to año, que eran los que llevaban adelante el juego. Al año siguiente, se sumaron alumnos de la ESB [Escuela Secundaria Básica], que estaba en la escuela ... en el 2008, preparamos un power point y forma de documentar este trabajo para llevarlo a la feria de ciencia ... siguieron otras presentaciones ... talleres presentados por los propios niños ... entonces surgió ... poder participar en Junín, provincia de Buenos Aires, con una escuela especial ... trabajaron en telar ... en la forma de elaborar el Uñio, se encontraron con la sorpresa, que el profesor de allí, les había dado ... bastones palos de escoba y ellos estaban muy sorprendidos porque dicen, iban a lastimar. Bueno un montón de situaciones lindas, que vivieron los chicos ... en la escuela N° 501 de Junín, nuestros alumnos pidieron dar el taller a los que se estaban por recibir de profesores de Educación Física en Los Toldos, ahí en el instituto donde nos alojábamos. (Entrevista, 8/11/2021)

En este relato, se ponen en tensión de nuevo, las concepciones pedagógicas, de las que hablaba Southwell (2014), cuando cuestionaba a la pedagogía tradicional por adultocéntrica y autoritaria. Cuando nos referimos a una mirada adultocéntrica, como plantea Chaves (2005), lo hacemos para deconstruir (Derrida, 1997), una perspectiva

altamente discriminatoria de las niñas y las juventudes. Este proyecto de juego intercultural plasmó un diálogo intergeneracional, que puso en acto las capacidades de las/os alumnas/os de transmitir esta experiencia, a otros actores del sistema educativo provincial. Tripailaff continua con el relato de la experiencia e incorpora la lengua mapuche, para nombrar algunos elementos y situaciones de este proyecto:

El proyecto no era solo presentación, era desarrollo de talleres a lo largo de casi todo el año y, luego, se cerraba con un gran encuentro ... bueno, compartir todo el trayecto de aprendizaje y cerrar con el juego del *Palin* obviamente, en octubre en la Escuela N°11, con pernoctada ... para trabajar el tema del fuego a la noche de la espera, del *Nutram* [conversación] y bueno, y despertar. No se durmieron, porque la idea es, justamente, cuando se está en ceremonia, no se duerme, pero al amanecer poder escuchar la música autóctona, que nuestros *lamngen* [quiere decir hermano, *pu lamngen*, hermanos en plural]. Fueron a hacer sonar los *cultrum* [instrumento musical mapuche de percusión], *ñorkin* [instrumento musical mapuche de viento] ... para que ellos pudieran vivenciar el juego, y al amanecer, si porque el juego en realidad se hace al amanecer. (Entrevista, 8/11/2021)

Ceremonia, fuego, amanecer, conversación, encuentro, juego, música, telar; signos culturales de este proyecto que empuja a correr los límites de un práctica lúdica tradicional, para convertirlos en una intercultural, que permea el diálogo y que como hemos explicitado en esta Tesis, según Novaro (2003), desarrollan la cuestión de la diversidad cultural en la trama escolar. Esto tiene directa relación con la forma de construcción de lo propio, donde el nosotros y los otros, conforman una identidad cultural compartida y común, en la que la práctica lúdica autóctona revaloriza el diálogo intercultural desde los juegos mapuches y los saberes locales. Allí se logró relacionar los documentos curriculares que la agencia escolar dispone y sintetizar la teoría y la práctica. Tripailaf describió un proceso donde los elementos culturales construidos tuvieron una relación ecológica con el ambiente natural y con otros saberes diversos. Estos fueron los casos del telar mapuche y la música con instrumentos típicos, que resignificaron la práctica lúdico motriz, imbricada como un bagaje cultural, que integró los distintos saberes, desde una perspectiva

intercultural y decolonial de la identidad mapuche. En Poblete Gálvez (y otros) hallamos puntos de contacto con la experiencia que aquí investigamos:

es relevante “hacer participar y trabajar a la comunidad, pues desde ahí se puede compartir. Es una forma de conocerse y de construir una vida centrada en el compartir y no en la individualidad”. Uno de los aspectos relevantes del aprender a ser persona, dentro de la cultura mapuche, lo verbalizan los participantes de esta investigación, señalando que el trabajo de la educación y en este caso el juego mapuche debe ser enseñado involucrando a las familias en los procesos, de esta forma es posible comprender el sentido de comunidad por sobre la individualidad, así como el respeto y la valoración de las personas mayores. (2020, p. 201)

En otra de las entrevistas que realizamos, Gustavo Dávila continúa su relato de la experiencia, en relación con los documentos curriculares y su interacción con el proyecto:

Yo personalmente creo que, en principio fue azarosa, pero después hubo que remitirse a los lineamientos curriculares y había coincidencia ... Tenía acciones, algunas habilidades y capacidades que aparecían y, en cuanto al desarrollo del juego en sí, había contenidos que eran absolutamente coherentes y que tocaban acciones de deportes colectivos, de los juegos motores colectivos, como el atacar, defender, progresar en el campo ... pero eran completamente diferente al juego motor colectivo o al deporte propiamente dicho. Que es que se festeja el gol del contrario, siempre es poner de manifiesto el valor que tiene el adversario, por sobre el interés de ganarle al adversario ... en la construcción del propio elemento del juego ... cada jugador armaba su propio palo, y esto también llegó a interactuar contenidos con otras áreas, como ... artísticas o de plástica, que trabajaban, recuerdo, con la profesora Cielo Taimí, de la EP N° 11, el telar mapuche. (Entrevista, 20/12/2021)

Este testimonio retoma las conceptualizaciones que se desarrollaron en el capítulo 2 de esta Tesis, sobre la relación entre juego y deporte. Afirmábamos que los juegos indígenas no son deportes, pero como expresa el entrevistado, los juegos motores colectivos, muchas veces, se reportan como juegos predeportivos. Es preciso afirmar, como sostiene Crisorio (2010), que tampoco son juegos autóctonos (Porrás, 2001): pueden

tener semejanzas en las formas, pero al expresar las diferencias con respecto a valor competitivo del deporte tradicional, el entrevistado se desmarca, ampliando su experiencia a otros saberes locales y escolares.

Hermilinda Tripailaf expresó que esta práctica lúdico-corporal reflejaba los esquemas cosmológicos de la comunidad, en tanto que la práctica del **palín mapuche**, identificaba también la realización de otros rituales como parte de una mirada más holística del juego y el jugar:

el tronco común era el Palin. Entonces, el área de ciencias sociales ... trabajó los aspectos históricos ... la llegada de las familias mapuches, se trabajó sobre todo identidad ... se trabajó la recuperación del monte autóctono, siembra en la escuela de semilla de monte ... y trabajan del monte a la farmacia original y arman todo el stand de *Lahuen*, es como el remedio que nos da las plantas sanadoras. ... ahí pudimos recuperar relatos de familias, hasta llegar a concluir en la construcción colectiva de un libro fue un cuento que refleja la vida de nuestras familias de aquí, de Villa del Carmen ... Se trabajó el área de lengua ... la introducción al *mapuzumgum* [lengua mapuche] ... y en matemática ... sobre los ciclos, los años, numeración y esto iba relacionado el área de naturales, obviamente, porque los ciclos de siembra, ciclos de lluvia, la cosecha, las medidas ... desde medir el campo, el *palihue* [campo de juego del palin]. (Entrevista, 8/11/2021)

Tripailaf sostuvo que estas prácticas lúdico-corporales desbordan la idea de una Educación Física, aislada o auto aislada de los saberes escolares e interculturales. Cuando las prácticas pedagógicas en la trama escolar, dan una versión monocultural de las mismas, silencian en distintos tonos, la riqueza de la pluriculturalidad americana. Como especificamos en el capítulo 2, retomamos a Sutton Smith (1996) cuando hablaba de la posibilidad de que los juegos en distintas culturas sean tomados más como rituales sagrados, que reafirman identidades plurales, contradiciendo así, algunas teorías modernas.

En la entrevista con Fabiana Schilizzi hallamos menciones sobre la relación de este proyecto y los documentos curriculares vigentes en ese momento:

desde la currícula de Educación Física, ... la corporeidad y la sociomotricidad ... estamos trabajando ... con personas ... en movimiento, y la historia ... donde viene

uno, quién es, se pone en juego, se pone en juego, entonces obviamente que tuvo su anclaje curricular también con el tema del medio ambiente, del hombre y la naturaleza ... tiene todo ... con el escenario natural y el juego, tiene anclaje en lo curricular tenía sí ... y si no, se lo buscábamos; en parte ... fue como un *feedback*, viste ... uno empieza a verlo desde un lado, pero resulta que tiene anclajes por todos lados ... como un espiral, lo que uno va construyendo con respecto a la experiencia y al anclaje curricular, no te puedo decir primero, la gallina o el huevo, en realidad, fue algo que nosotros nos sensibilizamos. (Entrevista, 1/12/2021)

Por su parte, Incaminato se explaya en torno a la relación entre la experiencia del Palin Mapuche y la dimensión curricular escolar, y expresa:

los pibes estudiaban en la historia como si los indios fueran otros y los indios eran ellos, descendientes de Mapuches, y a mí me impresionaba ... los profesores se presentaban como de origen Mapuche, los pibes decían: “**ehhh, mira vos**” ... ¿Cómo que no hay?, el tema es: **hay**. El tema es reconocerse y ver, eso me parece que es muy importante generar ambientes de esta empatía entre profesores, los pibes y pibas y valorizar las acciones cotidianas ... me acuerdo en algunos barrios, estaba la *Machi*⁴³ ... pero no se la reconocía como una persona de consulta ... Entonces, los profesores de biología buscaban la hierba: **¿para qué sirven?, ¿para qué no sirve?** ... ahí tenían una sabiduría incalculable ... o sea, sale del juego ... la excusa ... yo siempre decía lo mismo, la excusa para la organización es la educación ... excusa para organizar a la gente, revalorizarse, fue el juego a través de la Educación Física. (Entrevista, 17/12/2021)

⁴³ La Machi es “como la médica de la comunidad, es la bruja digamos, lo que le dicen los criollos la bruja, pero ella es la que sabe de hierbas, de medicamentos, es interesante, y también encabeza los rituales, se hacen encuentros nacionales de las Machis. Es la autoridad sanitaria, vista desde nuestro punto de vista” (segunda entrevista a Incaminato, 3/2/2022).

En el mismo testimonio, se describe algo central que es la visibilización de docentes que se **autopercebieron** mapuches, ante la comunidad escolar, que empatizaron con los alumnas/os. De esa manera, lograron romper el estereotipo del docente disciplinado y disciplinador, que transmite desde mito funcionario/rol, una versión homogeneizante de la educación.

Silvia García relató en qué forma se realizó la escritura de los documentos curriculares, que son un insumo básico para los diseños, destacando que se tuvo en cuenta esta experiencia, entre otras:

en el 2007 ... tuvimos la posibilidad de escribir el diseño curricular, la experiencia de Patagones y otras, permitió, pero en donde también las culturas incidieron en la toma de decisión en nuestro trabajo ... para escribir y lograr que lo intercultural, lo territorial, lo que es uso y costumbre, dentro de los buenos hábitos de una comunidad, para que ellos pudieran crecer ... tener un diseño curricular, que permitiera apreciar el ambiente y tener el cuidado. Bueno, el diseño curricular quedó escrito. (Entrevista, 3/12/2021)

En la misma línea que los entrevistados, Silvia Ferrari (2014) afirma que el nuevo paradigma de los documentos curriculares provinciales concibe a lo corporal y lo motriz como configuraciones culturales en la constitución de la identidad de las personas, en relación con otras disciplinas que se ocupan de la enseñanza. El eje comunitario en la experiencia del Palin Mapuche complementa esta perspectiva, poniendo énfasis en la relación intergeneracional con los adultos mayores, el ambiente y su respeto ecológico y proponiendo el dialogo intercultural entre la comunidad local y los actores de la agencia escolar. Para superar las propuestas monoculturales (Kincheloe y Steinberg, 2012), desde una perspectiva intercultural (Walsh, 2010) y decolonial (Nicolazzo 2018), este proyecto escolar presentó una propuesta plural con referencia en las prácticas lúdicas, que se interceptaron también con un enfoque basado en derecho al juego, la identidad cultural y ambiental. Esta pedagogía emancipadora, tuvo una dinámica permanente de ajuste en sus horizontes educativos, integrando siempre los saberes populares con un posicionamiento claro desde la heterogeneidad cultural, sin sobredimensionar los aspectos contextuales, ni las identidades culturales situadas. Este proceso se ajustó permanentemente y dialoga con lo comunitario del contexto donde se llevaron adelante estas prácticas educativas, sin que

esto generara injusticias entre los sujetos y los grupos sociales. Pensar y promover una pedagogía alternativa a la tradicional implica como afirma Segato, la construcción de una *contra pedagogía alternativa*, para la que es preciso:

El proyecto histórico de los vínculos insta a la reciprocidad, que produce comunidad. Aunque vivamos inevitablemente en forma anfibia, con un pie en cada camino, una contra- pedagogía de la crueldad trabaja la conciencia de la que solamente un mundo vincular y comunitario pone límites a la cosificación de la vida. (2018, p. 18)

El diálogo intercultural, como expresión de una pedagogía alternativa, en esta experiencia, permitió que la idea de justicia curricular que sostiene Connell (2009), se pueda relacionar con la construcción en la práctica, de un ejercicio curricular intercultural y decolonial, haciendo presente los saberes locales y los dispositivos institucionales.

García continuó su relato comentando el diálogo con los referentes de la comunidad Mapuche y una propuesta para acordar con las autoridades Educativas provinciales respecto de este proyecto:

Ahí tuve oportunidad de conocer al Lonko Mapuche, con el cual establecimos una pronta vinculación ... muy emotivo la palabra del mensaje que el dio en esa oportunidad y el agradecimiento por reconocer por parte del Estado provincial ... cuando volvimos a La Plata, yo estaba ... emocionada ... me reuní con ... Puigross, con su equipo, Mary Sánchez, estaba la gente que se encargaba de la feria del libro ... hubo un stand, para Educación Física. Me acuerdo ... estaba Hermelinda ... profesores, el Lonko ... que lo acompañaba su nieta que nunca había visitado Buenos Aires ... el Lonko ... tuvo su espacio para contar sus experiencias ancestrales, sobre su cultura. (Entrevista, 3/12/2021)

Este proyecto fue llevado a la feria internacional del libro en Argentina, como parte de las experiencias interculturales en Educación Física, mencionada en la Nota N°

68/2007, como “Referencia: Acciones de la Dirección de Educación Física”, La Plata, 18 de abril de 2007, en el anexo de esta Tesis.

En el cierre de las entrevistas, preguntamos acerca del balance de la experiencia y si sabían si se había replicado. Los entrevistados respondieron que fue positivo el balance y que no estaban en conocimiento de la continuidad en las escuelas de aquella experiencia. No obstante, mantienen lazos con la comunidad Mapuche de Carmen de Patagones, y en mayo-junio (de los años posteriores a 2007), los invitaron a la ceremonia del año nuevo Mapuche.

Por otra parte, queremos señalar que una de las entrevistadas clave, Hermelinda Tripailaff, manifestó en el cierre de las preguntas: “pero vamos haciendo así, me es más fácil que ponerme a escribir, porque mira en este momento estoy regando (las plantas) y me estoy poniendo a hablar, así que si tuviera que sentarme a escribir no lo puedo hacer” (8/11/2021).

Estas conversaciones nos permitieron reflexionar sobre la descolonización de los saberes y las metodologías en ciencias sociales, como lo anticipamos en el capítulo 4. Allí, Tuhiwai Smith (2016) afirma que las indagaciones sobre la cuestión indígena deben centrar sus interrogaciones en la educación, la participación y el desarrollo. Es necesario poder crear otra manera de entender, otra manera de comprender los conocimientos, prácticas, acciones colectivas, de articular sujetos colectivos, un punto de vista más plural y complejo. En relación con esto, se expresa Bonaventura De Sousa Santos acerca de la *ecología de los saberes*:

No se trata de “descredibilizar” las ciencias ni de un fundamentalismo esencialista “anti-ciencia”; nosotros, como científicos sociales, no podemos hacer eso. Lo que vamos a intentar hacer es un uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino. Esto no significa que todo vale lo mismo. (2006, p. 26)

Pensando en las continuidades y rupturas del proceso de colonialidad (Nicolazzo, 2018), en la trama escolar, podemos afirmar que esta experiencia fue la primera en presentarse a nivel nacional en la Feria del Libro Internacional, en Buenos Aires, con el respaldo institucional de la Dirección General de Cultura y Educación (2007), donde una práctica lúdico-corporal intercultural, sutura la injusticia de la segregación étnico-cultural, en el ámbito escolar y construye un diálogo que posibilita la generación de consensos en torno a la diversidad cultural de nuestras sociedades. Lamentablemente, no pudimos recabar mayor información sobre su continuidad.

Más allá de las leyes y normas jurídicas acerca de la educación intercultural, es necesario retomar el impulso de los debates sobre una Educación Física que no se autolimita por estereotipos segmentadores de la condición humana y ambiental. Los que pensamos en el futuro de las nuevas generaciones de ciudadanas/os, debemos seguir profundizando las reflexiones, para una construcción de ciudadanía más plural, que nos permita reconocernos, con una identidad cultural que asume la pluriétnicidad y la pluriculturalidad. Puntualmente, lo proponemos a través de las prácticas lúdicas (Eiriz, 2013), que fueron un vehículo también del diálogo intercultural en la trama escolar, que habilitó el reconocimiento de la diversidad, desde una perspectiva de derecho.

Capítulo 6. Conclusiones y aportes

Esta investigación se propuso fundamentalmente desplegar distintas sensibilidades, para ampliar perspectivas epistémicas más plurales, que den espacio a leer la diversidad cultural de la que estamos constituidos los pueblos de América Latina. Asimismo, fuimos puntualizando, como expresa Walter Mignolo (2010), la cara oculta de la modernidad, en relación con una cultura física (Pedraz y Brozas Polo, 1997), homogeneizante y monocultural.

Nos ocupamos también de comprender que el juego y las prácticas lúdicas (Eiriz, 2013) como prácticas culturales (Mantilla, 1991), constituyen diversas identidades lúdicas (Césaró, 2009), que direccionan una senda de derechos para las niñeces y las juventudes, en la construcción de una didáctica del jugar (Pavia, 2011). Hemos desplegado conceptos que nos permitieron ubicar a la Educación Física en una situación de debate, para que asuma lo complejo de reflexionar sobre las prácticas lúdico-corporales, superando prejuicios multiseculares (Comoe-Krou, 1986), en la proyección de estas identidades en plural y en su relación con la cuestión indígena.

Sostuvimos que, al asumir una perspectiva situada y decolonial (Nicolazzo, 2018), localizamos las coordenadas en la política pública educativa. La aprobación en 2006 de las Leyes de Educación Nacional (LEN N° 26.206) y Provincial (LEP N° 13.688) posibilitó el inicio de un proceso de transformación del marco curricular general, que, por extensión, abarcó a la Educación Física escolar, como mencionamos en el capítulo 3. Este hecho implicó que las autoridades gubernamentales transitaran, en materia de política pública, una senda centrada en el paradigma pedagógico humanista y social. De esta manera, sin desconocer el rendimiento motor, se puso énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero gravitando sus potencialidades en torno a los sujetos y sus prácticas corporales y dejando atrás el paradigma funcionalista-mecanicista, con sentido homogeneizante; que se presentaba con un “deber ser” en la trama escolar que negaba o invisibilizaba las diversidades culturales. La nueva etapa de transformación curricular habilitó la posibilidad de reconocimiento de las diferencias como un rasgo positivo de las sociedades en el desarrollo de la EIB.

El enfoque intercultural crítico (Walsh, 2010), al ser abordado en el marco de la Educación Física, nos permitió pensar propuestas que abarquen el riquísimo mundo de las

culturas americanas autóctonas, como un aporte a la cultura plural mundial. Allí, las dimensiones de lo corporal y motriz se constituyen en propuestas cardinales referidas a la constitución de las identidades de los sujetos, sin nociones desjerarquizantes u homogeneizantes, desmarcándose de posiciones epistémicas uniformes y excluyentes.

Al inicio de esta Tesis referimos a los análisis presentados en los textos de Baez y Mason (2016) y Sosa (2020), en relación con las exposiciones antropológicas de sujetos indígenas en las ferias universales donde se desarrollaron las primeras olimpiadas de la modernidad. Desde nuestra mirada, interpelamos estos antecedentes, en función de los signos de esas prácticas corporales (Saraví, 2017) de características monoculturales (Kincheloe y Steinberg, 2012), que, muchas veces incide en enfoques que convierten a las comunidades indígenas, en sujetos discriminados, racializados (Fanon, 2009) y estereotipados. Esto puso de manifiesto una visión hegemónica de las prácticas corporales. Presentar estas imágenes como vectores culturales y explicitarlos, nos permitió pensar sus proyecciones actuales. Por eso, planteamos como necesario analizar estos procesos, los cuales se visibilizan en la cultura física, en las concepciones del integracionismo cultural occidental en educación. En particular, la Educación Física contribuyó a construir la idea del borrado de las identidades culturales autóctonas americanas, dado que proyectó los principios del higienismo y cientificidad (Galak, 2014) en el fundamento de prácticas corporales eugenésicas (Miranda y Vallejos, 2005). Destacamos que el trabajo de investigación de Jorge Saraví Rivière (1988) fue el primer intento, desde el campo de la Educación Física, de realizar el reconocimiento de la cuestión indígena en los estudios históricos sobre las prácticas lúdicas de estas comunidades.

En esta Tesis, decidimos impulsar una perspectiva crítica de la Educación Física tradicional y plantearnos, entonces, transitar una forma de desarrollar e interpretar al conjunto de saberes y conocimientos que la abarcan, desde una episteme “desobediente”, respecto de las injusticias multiseculares que dominaron las formas disciplinantes institucionalizadas de la Educación Física escolar, como mencionamos en la introducción de esta indagación. Así, planteamos un marco teórico de debate amplio, para poder comprender la relación entre la Educación Física y la cultura física (Pedraz y Brozas Polo, 1997), a partir de superar las miradas logocéntricas (Bidaseca, 2011), los paradigmas biológico-esencialistas-mecanicistas y las prácticas corporales homogeneizantes y estereotipadas (Soares, 2006).

Surgió así la interrogación: “¿continúan persistiendo prácticas vinculadas a una Educación Física monocultural en la actualidad?”. (Kincheloe- Steinberg, 2012)

La Educación Física como parte de la cultura física de una sociedad, no es neutra, en las formas y modos dominantes del arbitrario cultural moderno. Por eso, para estas conclusiones, nos parece interesante retomar algunas de las categorías teóricas de Parlebas (2001), acerca de la dimensión semiótica del movimiento corporal (significante y comunicativa). Nos referimos a las lógicas interna y externa, ligadas a la etnomotricidad de las prácticas lúdicas. Estas nos permiten, sistemáticamente, presentar conocimientos estructurales de estos comportamientos humanos estudiados, pero sin perder de vista lo contextual y lo situado de la práctica (estar-siendo), desde una perspectiva decolonial. Afirmar esta mirada, implica retomar a Kusch (1999), cuando sostiene en el “estar-siendo”, el acierto fundante de la vida, con el objetivo de partir de una mirada americana de las epistemologías. El “estar” precede a “ser”, como afirmación de ese humanismo situado (en y con el ambiente natural), que construye diversidades, en una permanente relación lúdica, como explicitaba Graciela Scheines (1980), cuando retoma a Astrada.

La vigilancia epistemológica nos permitió comprender que las lógicas interna y externa, como categorías analíticas, deben interpelar también a las tradiciones seculares coloniales que perviven y se transmutan en nuevos tonos de segregación post-colonial. Un ejemplo de ello es cuando, en páginas previas, consideramos el contenido y la enseñanza del juego del “Fortín y los indios”, como vía de transmisión de un sentido de la otredad indígena como “enemiga” (Stiff, 1964).

Así como la forma y el modo (Pavia, 2010) también dan lugar a realizar las interpretaciones de las prácticas lúdicas desde una perspectiva intercultural crítica (Walsh, 2010), sostenemos que, según nuestro análisis, los juegos de los Pueblos Indígenas americanos son juegos autóctonos (Porrás, 2001). Desde una perspectiva de derecho, constituyen una expresión material del reconocimiento de una identidad cultural común, en la diversidad, permeado por una didáctica del jugar (Pavia, 2011) y son contenido escolar intercultural.

Los deportes modernos surgen con intensidad en Europa durante los siglos XVIII y XIX (Crisorio, 2010). Estas prácticas corporales modernas fueron porosas al sentido de Revolución Industrial en proceso y dinamizaron la homogenización de una versión monocultural, sexista y estereotipada de las mismas. Por eso, afirmamos que las prácticas

lúdicas de los Pueblos Indígenas no son deportes, son diferentes estructural y ontológicamente. En la misma dirección, sostenemos también que los juegos indígenas tampoco son juegos deportivos; si bien pueden tener similitudes en la lógica interna, no reflejan la cosmovisión lúdica de estas comunidades (Sutton Smith, 1996).

Cuando reflexionamos sobre los alcances de la perspectiva eugenésica (Miranda y Vallejos, 2005) asumida por las políticas gubernamentales en los inicios de la Educación Física escolar en Argentina (Galak, 2014), señalamos que esta tradición secular sigue proyectándose en las prácticas corporales actuales. Aunque, lo hace de una manera más sofisticada y sutil, cada vez que se desjerarquizan o invisibilizan prácticas lúdicas de nuestros Pueblos Indígenas, desde una postura segregacionista respecto de la identidad lúdica plural en la escena escolar.

En este mismo sentido, precisamos que las prácticas lúdicas (Eiriz, 2013) son parte de la cultura física. El recorte intencional en Educación Física de los lineamientos curriculares escolares está atravesado por las prácticas docentes que, muchas veces, obturan el tratamiento y reconocimiento de la diversidad cultural. Explicitamos este tema en el capítulo 1, en relación con la tarea docente concebida como rasgo de disciplinamiento cultural, que rompe la posibilidad del diálogo con las comunidades educativas. Cuando esta situación se concreta a partir de esquemas segregacionistas o desestructurantes de las identidades culturales de las comunidades indígenas en la actualidad, muchas veces se ejercita en el plano del currículum oculto (Giroux, 1992). Desde una perspectiva post-colonial de la educación, podemos decir que se reactualiza un proceso de invisibilización de la otredad indígena (Todorov, 1982). De ahí, la necesidad de intervenir desde la política pública en la formación docente fortaleciendo la Educación Intercultural Bilingüe en las prácticas lúdicas, desarrollando una senda plural en la trama escolar.

En un primer nivel de señalamiento podríamos afirmar que, si las prácticas lúdicas de los Pueblos Indígenas son excluidas de la trama escolar, es decir, de la escena y las prácticas educativas (políticas públicas, currículum, contenidos, etc.) en Educación Física, esto plasmaría una diferenciación cultural que aportaría a una senda homogeneizante por un lado. En un segundo término debemos señalar que, si el reconocimiento de la diversidad cultural de estas prácticas lúdicas, se convierte en una folklorización o exotización de las culturas, estaríamos frente a lo que Baquero (2000) denomina, la

“falacia de abstracción de la situación”, ya que siguen persistiendo esquemas de jerarquías culturales que obturan la inclusión real de estos juegos, en la escena escolar.

El caso de Carmen de Patagones nos brindó la posibilidad de integrar los marcos teóricos desplegados en esta Tesis y las prácticas lúdicas en tramas escolares concretas. El Palin Mapuche es una práctica lúdica autóctona (Porrás, 2001), que representa también el esquema cosmológico del acontecer humano de este pueblo. Sutton Smith (1996) propone pensar también en los esquemas cosmológicos de las comunidades, como expresión de rituales que integran lo sagrado y lo profano, en una identidad cultural que desborda la forma lúdica. En este sentido, Tripailaf (entrevista, 08/11/2021) afirma que no era solo tomar los elementos contruidos del palin y jugarlo. Comprender el sentido de la cosmovisión del Pueblo Mapuche y su expresión étnico cultural implicó relacionar (Ochoa Díaz, 2013) los hechos históricos con las creencias y simbolismos, que se expresan en el contacto ritual con el ambiente natural.

Según reportaron los entrevistados, las interfaces que se presentaron entre la cultura mapuche y la cultura occidental en el ámbito de la agencia escolar en la provincia de Buenos Aires, permearon un diálogo intercultural que asumió la diversidad de la comarca patagónica. Esto fue debido a que las prácticas lúdicas desarrolladas en las escuelas con una iniciativa plural de conocimientos y saberes populares en el marco de Educación Física y otras áreas, transitaron una forma de encuentro que permitió resolver algunos conflictos generados por esquemas segregacionistas de escolarización. La memoria social y cultural de los juegos mapuches, como el Palin, moldean la identidad cultural, porque se vinculan de manera situada con las fuentes históricas, ontológicas y epistémicas de la propia cultura mapuche.

La entrevista realizada a Tripailaf (8/11/2021), en relación con la práctica lúdica del Palin mapuche y su imbricación con la naturaleza, nos planteó que la cosmovisión mapuche se desarrolla desde un diálogo con el entorno natural. Pedir a la Mapu (tierra viva), los elementos del juego, como el Uñio (Bastón curvo), y elegir el momento del año y el día para el juego, implica hablar con la naturaleza (Nutram –conversación–) y respetar de todo lo que tiene vida. Para las cosmovisiones indígenas, la tierra (mapu) es el ambiente natural es “toda la vida”, incluyendo la propia existencia de las comunidades del presente y del futuro. Así, el acontecer humano está ligado a la existencia física, territorial, cultural y espiritual, como dejan de manifiesto las/os entrevistadas/os.

Este sentido “lateral” a la razón occidental, como mencionaba Feinmann (1996), coincide como expresaba Kusch, con el “estar-siendo”, de la diversidad cultural de los pueblos. Cuando se produce el olvido del “estar” (en y con el ambiente natural), se provoca la negación de la pluriculturalidad situada. En este sentido, el diálogo se torna el único camino para pensar desde un pluralismo epistemológico las prácticas lúdicas de los Pueblos Indígenas. Se trata de un diálogo intercultural con una actitud de escucha (Bidaseca, 2011), que habilite a compartir saberes, como una forma de pensamiento alternativo a las imposiciones del arbitrario cultural dominante (Milstein y Chaves, 1999).

Señalamos, también, de acuerdo con lo dicho por las/os entrevistadas/os, la participación de los alumnos de años superiores de la escuela primaria, para difundir la experiencia del Palin mapuche entre personas de distintos grupos y niveles del sistema educativo, a través de talleres. Así sucedió en la escuela especial de Junín, provincia de Buenos Aires, y el Profesorado de Educación Física de la zona, donde se construyó una perspectiva participativa e intergeneracional alejada de la mirada adultocéntrica (Chaves, 2005).

Desde otro ángulo, en la experiencia de Carmen de Patagones, advertimos como lo “propio” y “diferente”, coexisten en una identidad cultural común, tal como sostuvo la entrevistada Raquel Incaminato (17/12/2021). De acuerdo con esto, muchas veces, en los discursos educativos el “nosotros” niega lo diverso (Novaro, 2003), pero sostenemos que la identidad y la diferencia no son conceptos excluyentes, sino son parte de una identidad cultural común de las comunidades. El diálogo, la participación y la organización comunitaria son procesos que reparan y afirman la dignidad humana, como permanentemente mencionaron los testimonios recabados sobre esta experiencia escolar.

Las huellas de la identidad lúdica (Césaró, 2009) intercultural en estas prácticas dan lugar a superar los esquematismos conceptuales: Tripailaf (entrevista, 8/11/ 2021) y otras/os entrevistadas/os describen el contexto de la enseñanza del Palin mapuche, y mencionan la música, los instrumentos autóctonos, los remedios naturales del bosque nativo, los adultos mayores, el *Lonko*,⁴⁴ la Machi,⁴⁵ el momento de inicio del juego. Incluyen una espiritualidad que configura parte de la cosmovisión mapuche, en relación con el

⁴⁴ “es como el jefe de la comunidad” (Repregunta a Raquel Incaminato, 2/2/2022).

⁴⁵ “es como la médica de la comunidad, es la bruja digamos, lo que le dicen los criollos la bruja, pero ella es la que sabe de hierbas, de medicamentos, es interesante, y también encabeza los rituales, se hacen encuentros nacionales de las MACHIS. Es la autoridad sanitaria, vista desde nuestro punto de vista”. (Repregunta a Raquel Incaminato, 3/2/2022).

respeto a los seres vivos, su armoniosa relación con el ambiente natural y la enseñanza de esos valores en forma comunitaria.

Por tal motivo ha sido de interés para esta investigación, plantearnos a modo de conclusión, que las prácticas lúdicas de Pueblos Indígenas en la provincia de Buenos, en relación con su desarrollo en la agencia escolar empiezan a visualizarse a partir de los asentamientos geográficos de las distintas comunidades en el territorio (Rosso, 2019). El análisis de las entrevistas confirma esta situación, aunque destacan también la no continuidad de esta experiencia en Carmen de Patagones.

Esta iniciativa merece ser analizada como parte de las acciones de política pública, escuela y comunidades indígenas, en el marco de la EIB. Se la piensa a partir de la intextualización de los cuerpos (McLaren, 1994) y las prácticas lúdicas interculturales, como propuestas de una contra pedagogía alternativa a las pedagogías de la crueldad (Segato, 2018) que transmutan violencias simbólicas o materiales. Consideramos que, el hecho que se haya presentado esta experiencia en la Feria del libro internacional de Buenos Aires (en 2007), resultó un avance cualitativo y significativo en torno a la afirmación de una política pública orientada a la diversidad cultural y los derechos humanos.

Es pertinente señalar que, desde un ejercicio intelectual respecto de la teoría-práctica y las preguntas de investigación (Buenfil Burgos, 2011), como conclusión transitoria afirmamos que:

- Se concretó la construcción de un diálogo intercultural entre los saberes mapuches vinculados con esta práctica lúdica, y la racionalidad y sensibilidad de los contenidos de la educación gubernamentales, en lo referente a la EIB y el ambiente natural, y que el autorreconocimiento de docentes que pertenecen al Pueblo Mapuche fue clave en esta experiencia.

La conversación, el diálogo fueron propuestas, como sostiene Patierno (2020), para metabolizar de una forma propositiva en la escena escolar las violencias homogeneizantes, es decir, para mejorar los climas escolares, respecto de las relaciones intra e intergeneracionales (Meireu, 2007).

Las discusiones sobre la interculturalidad deben dar paso a propuestas, que superen la invisibilización de la diversidad cultural en torno a la cultura física. Dentro de este

esquema, la Educación Física escolar tiene que cumplir una importante tarea de expandir los horizontes educativos inclusivos y diversos, en la formación de ciudadanas/os capaces de reinventar los desafíos de una Educación Física intercultural, inclusiva e intergeneracional, solidaria con la promoción de los derechos humanos y de relación armoniosa con el ambiente natural. Esto implica también profundizar el diálogo de saberes entre clases, etnias, nacionalidades, con una perspectiva de género, para desmarcarnos de las inercias homogeneizantes que continúan a pesar de las nuevas políticas públicas de EIB, y posibilitar otras condiciones distintas para poder, saber, sentir, ser y vivir. El giro decolonial (Nicolazzo, 2018) nos permite orientar nuestros mejores esfuerzos intelectuales y sensibilidades, a caminar por una senda alternativa y profundamente reparadora de las injusticias históricas, hacia nuestros Pueblos Indígenas, como parte de una educación emancipadora.

Aunque los contenidos en Educación Física estén en debate, todavía persiste la perspectiva monocultural (Kicheloe y Steinberg, 2012) que, imbricada con las prácticas corporales modernas hegemónicas, con sesgo extremadamente competitivo, han centrado su jerarquización en el logro y eficiencia, de las acciones biomecánicas, en un plano de superioridad en relación con otras prácticas corporales. La enseñanza de prácticas lúdicas de los Pueblos Indígenas en la escuela, debe estar considerada como una manera de generar espacios donde la pluralidad étnico-cultural camine sobre la senda de la justicia curricular, en un diálogo intercultural que habilite una didáctica del jugar decolonial.

Los desafíos para la EIB son necesarios para aceptar que la diversidad en las prácticas lúdicas escolares es la regla y no la excepción. Como señalábamos, es hacer un ejercicio de abducción⁴⁶ cultural, para que la identidad de nuestros Pueblos Indígenas, sea asumida en la comunidad educativa donde se sitúa, sin aislamientos, ni celebrada como un bien en sí mismo. Consideramos, en los términos que plantea Parlebas (2001), la necesidad de que el contrato lúdico esté presente en la trama escolar y orientado hacia un etnoludismo situado.

La diversidad cultural, social, intergeneracional y de género es el horizonte que nos plantea la construcción de un diálogo, para un aporte cultural a los nuevos escenarios escolares, diversos y complejos. Por este motivo, se debe articular con las comunidades

⁴⁶ “El concepto de abducción resulta sumamente pertinente para un contexto, como el actual, en el cual se derrumba el piso de varias de nuestras formas de vida y creencias coligadas sostenidas hasta ahora y que nos daban cierta estabilidad, haciéndose urgente la necesidad de herramientas para construir nuevos horizontes” (Aroch Fugellie, 2022, p. 245).

de los Pueblos Indígenas de la Provincia de Buenos Aires el desarrollo de este tipo de experiencias, para concretar acciones en el marco de las políticas públicas. En una primera instancia, se pueden llevar adelante acciones diferenciadas para la población indígena situada en los contextos rurales y urbanos, como una posibilidad de visibilizar las prácticas lúdicas, en los escenarios educativos. Pero para que no sean capturadas como una especialización educativa, desde miradas que generan una discriminación positiva,⁴⁷ las mismas deben avanzar hacia una perspectiva de derecho a las identidades en plural en el ámbito escolar. Así como se asume la formación y puesta en marcha de la perspectiva de género en las prácticas corporales inclusivas, sincrónicamente, deberíamos poder interactuar en la cuestión indígena de las prácticas lúdico-corporales, como también en la creación de un ámbito para la celebración de eventos sobre los Juegos indígenas, en las escuelas, institutos y universidades.

En una segunda instancia, se debería contar con la participación y consulta previa a las comunidades, como parte de la formación de las/os ciudadanas/os, con programas y proyectos que profundicen la inclusión real de estas perspectivas. Para finalizar esta Tesis, queremos decir que la misma es una invitación a seguir desarrollando conocimientos y saberes que nos permitan, como incitaba y sugería Magrassi (1982), a lograr una actitud de auténtica movilización, para que nuestra primer tarea sea reconocer nuestras vergüenzas, sobre lo poco que conocemos de nosotros mismos como latinoamericanos y, a partir de allí, poder analizar cada fragmento y armar el rompecabezas de los diferentes grupos étnicos, que conforman una geografía pluriétnica y pluricultural, como la nuestra.

⁴⁷ “En su forma más simple, las medidas de discriminación positiva -también referidas como acción afirmativa o acción positiva en algunos lugares- tienen por objeto dar consideraciones especiales a los individuos sobre la base de su pertenencia a un grupo social que ha sido identificado sobre alguna base de desventaja en relación con otros grupos de la sociedad” (Jara-Labarthe, 2018, p. 332).

Bibliografía

- Aguirre Aguirre, C. (2019). Apuntes para una corpo-política desde las escrituras de Aimé Césaire y Frantz Fanon. *Universum*, 34(1), 15-38.
- Aisenstein, A. (2006). *La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar, 1880-1960* [Tesis de doctorado no publicada]. Doctorado en Educación, Universidad de San Andrés, Argentina.
- Archetti, E. (2001). *El potrero, la pista y el ring: las patrias del deporte argentino*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires
- Archenti, N. (2007). Focus group y otras formas de entrevista grupal. En: A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani, *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 227-235). Emecé, Buenos Aires.
- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. *Actes de Journees D'Etude Teneus a L'Occasion Des 21 anes des Sciences de L'Education*. Universidad Paris VIII.
- Argumedo, A. (2000) *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Pensamiento Popular, Buenos Aires.
- Aroch Fugellie, P. (2022). La abducción según Peirce: Reflexiones desde el Sur sobre la crisis de representación desencadenada por el COVID-19". *Nóesis, Revista de Ciencias Sociales* 31(61), enero-junio, 243-267.
- Artieda, T. (2015). Pueblos Indígenas en la historiografía Educativa de Argentina. Un balance a veinte años de la SAHE. En N. Arata y M. L. Ayusi (eds.) SAHE. 20 La formación de una comunidad intelectual (pp. 151-155). Historia de la Educación argentina. Anuario. Buenos Aires.
- (19 de septiembre de 2019). *Ponencia*. Jornadas "Paulo Freire" en defensa de la educación pública. Universidad Nacional del Noroeste. CTERA-Buenos Aires.
- Assies, W. (18-22 de noviembre de 2003). *Territorialidad, Indianidad y Desarrollo: las cuentas pendientes* [ponencia]. Tercera semana de Cooperación y de la Solidaridad internacionales: América Latina-Tolosa, México Colegio de Michoacán.
- Baez, Ch. y Mason, P. (2006). *Zoológicos humanos. Fotografías de fueguinos y mapuche en el Jardín d'Acclimatation de París, siglo XIX*. Pehuén, Santiago de Chile.
- Bidaseca, K. (coord.) (2011) *Signos de la identidad Indígena, emergencias identitarias en el límite del tiempo histórico*. SB. Buenos Aires.
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En F. Teregi (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 267-294). Siglo XXI, Buenos Aires.
- Botejara, J. y Meringolo, P. (2013). Educación física como campo de saberes: efectos en la conformación curricular de la formación superior, *Revista universitaria de la educación física y el deporte*, año 6 (6), noviembre, 62-67.
- Bourdieu, P. (1985) ¿Cómo se puede ser deportista? En *Sociología y Cultura* (pp.193-213). Grijalbo, México.

- Breda, E. A. (1962). *Juegos y Deportes entre los indios del Rio de La Plata*. Ediciones Theoria. Buenos Aires.
- Buenfil Burgos, R.N. (2011) "Espacios educativos y territorios globales". En Buenfil Burgos, Rosa Nidia y Navarrete, Cazales (coord.) *Discursos educativos, identidades y formación profesional*. Producciones desde el análisis político del discurso. México: Programa de Análisis político de discurso y educación-Casa Juan Pablos.
- (2019) *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica*. Implicaciones y aproximaciones del Análisis Político del Discurso. Buenos Aires. CLACSO. Disponible en: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15518/1/Ernesto-Laclau-y-la-investigacion-educativa.pdf>
- Bulo, V. y De Oto, A. (2015). Piel inmunda: la construcción racial de los cuerpos. *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía* (5), diciembre, 7-14.
- Caillois, R. (1958). *Teoría de los Juegos*. Seix Barral. Barcelona.
- Calvo Etcheverry, P. (1998). Pienso, luego existo: reflexiones en torno a la Educación Física y el contenido y transformación histórica de sus Espacios Institucionales. *Educación Física y Ciencia*. 4, 7-13. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- (2000). *De frente... ¡March! Una genealogía sobre los inicios de la Educación Física en el Estado y la disciplina. Provincia de Buenos Aires 1936*. [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Académica de Humanismo Cristiano, Chile.
- (2000^a). De frente March... [ponencia]. III Encuentro de Deporte y Cs. Sociales y 1° Jornadas Interdisciplinarias sobre Deportes, UBA, 13 al 15 de octubre.
- Carrasco, M. (2000). *Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina*. Vinciguerra, Buenos Aires.
- Césaro, A. R. (2009). *Identidades en Juego*. Maestría en Educación Corporal, Universidad Nacional de La Plata. Disponible: URL: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/51406>.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década* (23), 9-32, diciembre. CIDPA Valparaíso-Chile.
- Crisorio, R. y Giles, M. (1999). *Apuntes para una Didáctica de la Educación Física, en el Tercer Ciclo de la EGB*. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- (2009). *Educación Física. Estudios críticos de la Educación Física*. Al Margen, La Plata.
- Crisorio, R. (2010) La práctica deportiva y la educación en valores. En B. Toro y A. Tallone (coords.), *Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (pp. 187-200). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Fundación SM, Madrid.
- Colombres, A. (1989). *1492-1992 a los 500 años del choque de dos mundos. Balance y Prospectiva*. Ediciones del Sol-CEHASS, Buenos Aires.

- Comoe-Krou, B. (1986). El potencial educativo de la concepción africana del juego. *Perspectivas de Educación XVI*(4). Unesco.
- Connell, R. W. (2009). La Justicia Curricular. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*, año 6 (27), julio. Disponible en: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Curruhuinca, C. y Roux, L. (1984). *Las matanzas del Neuquén*. Plus Ultra, Buenos Aires.
- Da Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial, Belo Horizonte.
- David, G. (2004) *Carlos Astrada. La Filosofía Argentina*". El Cielo por Asalto, Buenos Aires.
- (2009) *El indio deseado. Del Dios pampa al santito gay*. Las Cuarenta, Buenos Aires.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- De Sousa Santos, B. (2006). *La Sociología de las Ausencias y las Sociologías de las Emergencias: para una Ecología de Saberes*. Capítulo I. CLACSO. Buenos Aires.
- Derrida, J. (1997). Una Filosofía Deconstructiva. *Zona Erógena* (35).
- Dussel, E. (2000). *Europa, Modernidad y eurocentrismo*. En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Disponible en Clacso. Biblioteca Virtual.
- Enriquez, Z. (9 de octubre de 2018). Declaraciones hechas en "Aborígenes, indígenas, originarios. ¿Cuál es la diferencia entre cada término? Ministerio de Cultura de la Nación, Buenos Aires. Disponible en: https://www.cultura.gob.ar/aborigenes-indigenas-originarios-a-que-refiere-cada-termino_6293
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal, Madrid.
- Feinmann, J. P. (1982). *Filosofía y Nación*. Planeta, Buenos Aires.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: Un análisis crítico de la agenda educativa en América Latina, *Educação & Sociedade* 28(99), 444-465, mayo-agosto.
- Ferrarese, S. (2003). *Los juegos étnicos en la curricula de Educación Física Intercultural*. [Ponencia]. Primer Encuentro Nacional de Educación e Identidades. Los Pueblos Originarios y la Escuela. Universidad Nacional de Lujan-CTERA.
- Ferrari, S. (2014). El enfoque curricular de la Educación Física en el sistema educativo bonaerense: desde su historia reciente hacia desafíos actuales. En C. Carballo (coord.) *Educación Física escolar, académica y profesional* (pp. 83-93). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI, México.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Furlan, A. (1999). El lugar del cuerpo en una educación de calidad. *Revista digital*. (www.efdeportes.com) año 4 (13).

- (2005). *Habeas Corpus en la Escuela. Reflexiones en torno al tema Cuerpo y Cultura desde la preocupación de la educación* [Ponencia]. Jornadas de Cuerpo y Cultura, prácticas corporales y diversidad, UBA.
- Galak, E. L. (2014). Educación del cuerpo y política: concepciones de raza, higienismo y eugenesia en la Educación Física Argentina. *Revista Movimiento*, 20(4), 1543-1562. Escola de Educacao Física, Rio Grande do Sul.
- (2017). La curricularización de la educación del cuerpo”. En: R. L. Crisorio y C. Escudero (coords.) *Educación del cuerpo* (pp. 191-197). FAHCE-UNLP, La Plata
- Gallo Cadavid, L. (2012). Motricidad, Educación y Experiencia. En Anales del V Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: Motricidade, Educação e Experiência/ II Congresso Internacional de Educação Física Esporte e Lazer/ VI ShotoWorkshop. São Carlos: UFSCar/SPQMH.
- García, S. (2007). Educación Física: Inclusión, interculturalidad, en Relación con el Ambiente. *Portal Educativo*, año 2 (3), La Plata.
- García, D. E. (2012). Acotaciones en torno al genocidio. *Andamios, revista de investigación social* 9(20), septiembre-diciembre.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación*. Siglo XXI, México.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company, Nueva York.
- Gómez, R. (2022). *El oficio de enseñar practicas corporales y motrices. Un estudio sobre la trazabilidad del saber en Educación Física*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- González, H., Pantolini, V. y Suarez, M. (2007). ¿Cuál es mi puesto de trabajo? *Revista la educación en nuestras manos*. SUTEBA-CTERA, Buenos Aires.
- Granados Erazo, O. (2010). Imperios y Colonialismo, 1870-1914 ¿Una era de globalización, geopolítica o nacionalismo económico? *Revista de relaciones internacionales, estrategia y seguridad* 5(1), enero-junio, 51-82, Bogotá.
- Hazaki, C. (2019). *Modo Cyborg. Niños, adolescentes en un mundo virtual*. Topia, Buenos Aires.
- Hirsch, S. y Lazzari, A. (2016). *Pueblos indígenas en Argentina, historias, culturas, lenguas y educación*. Libro 1, Pueblos Indígenas en Argentina, Interculturalidad, educación y diferencias. Ministerio de Educación y Deportes, Argentina.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Alianza-Emecé, Madrid.
- Jara-Labarthé, V. (2018). Discursos y prácticas de la discriminación positiva para políticas indígenas en educación superior. *Cinta de moebio* (63), diciembre, 331-342, Santiago de Chile.
- Kaplan, C. y Szapu, E. (2017). Marcas subjetivas. Racismo y discriminación en la trama educativa. En *Mídia: a produção do consenso e a cultura da violencia* (pp. 221-239). Pedro & João, Sao Carlos.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S. (2012). Repensar el multiculturalismo. *Colección repensar la educación* (8). Ediciones Octaedro, Barcelona.

- Kusch, R. (1999). *América profunda*. Biblos, Buenos Aires.
- López von Vriessen, C. (2009). La prohibición del palin o chueca en Chile entre los siglos XVII y XVIII. *Aloma Revista de psicología, Ciències de l'Educació i l'Esport* (25), 91-117.
- Machicote, J. E. (1994). Actividades, juegos y deportes indígenas. *Asociación de Profesionales de Educación Física*. Rosario.
- Magrassi, G., Beron, M., Radovich, J., Troncoso, O. y De Marinis, H. (1982). *Los juegos indígenas y otras diversiones*. Centro editor de América Latina, Buenos Aires.
- Magrassi, G., Frigerio, A. y Maya, M. B. (1982). *Cultura y Civilización desde Sudamérica*. Ediciones Búsqueda, Buenos Aires.
- Magrassi, G. (1987). Cultura y juegos y deportes indígenas. [Texto inédito] *Cátedra de Seminario de Investigación en Educación Física*, Universidad Nacional de La Plata.
- Maquilef, M. (1914). Comentarios del Pueblo Araucano II. La Gimnasia (sic) Nacional (Juegos, Ejercicios y Bailes). En *Anales de la Universidad* (reimpresión), Valdivia.
- Mantilla, L. (1991). El juego y el jugar ¿Un camino unilineal y sin retorno? *Estudios sobre culturas contemporáneas*, IV(12), Colima.
- Mapelman, V. y Musante, M. (2010). Campañas militares, reducciones y masacres. Las prácticas estatales sobre los pueblos originarios del Chaco. En O. Bayer (coord.) y D. Lenton (ed.) *Historia de la crueldad argentina: Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios* (pp. 105-129). El Tugurio, Buenos Aires.
- Martínez Sarasola, C. (1992). *Nuestros paisanos los indios*. Emecé, Buenos Aires.
- Maturana, H. y Verden-Zöllner, G. (1993). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Instituto de Terapia Cognitiva, Santiago de Chile.
- Mbembe, A. (2005). El racismo como práctica de la imaginación. En J. Binde (coord.) *¿A dónde van los valores? Coloquio del Siglo XXI* (pp. 361-365). Unesco.
- Mc Laren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. Aique, Buenos Aires.
- Meriño Guzmán, R. (2018). Colonialismo, racismo y cuerpo: apuntes críticos desde Frantz Fanon. *Hermenéutica cultural, Revista de Filosofía* (29), 119-135, Chile.
- Miranda, M. y Vallejo, G. (2005). *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (Antología 1999-2014)*. CIDOB, Barcelona.
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Monasterio, J. y Kejner, J. (2020). Stuart Hall y su pensamiento provocador. Una conversación interesada con Eduardo Restrepo, *Revista (En) Comahue* (26), 293–312. FADECS- UNCo.

- Munné, Frederic. (1980). *Psicosociología del tiempo libre*. Un enfoque crítico. Editorial Trillas. Mexico.
- Nicolazzo, M. (2018). Descolonizarnos desde el suelo a la cabeza. El Curriculum y la escuela como territorios de colonización y descolonización. *Hologramática*. año XV 2(28), 181-208, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Novaro, G. (2003). Indios, Aborígenes y Pueblos Originarios. Sobre el cambio de concepciones y la continuidad de las concepciones escolares. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*. 1(1), 199-219. Instituto de Antropología, Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- (2005). Nacionalismo e indigenismo en la escuela. *Cuaderno del instituto de investigaciones Marina Vilte-CTERA*. Edición especial. Cosmovisión-Resistencia-Identidad. 500 años de lucha de los Pueblos Originarios de América (pp. 21-27). Buenos Aires.
- Lazzarotti Filho, A., Silva, A., Cesaro Antunes, P., Salles Da Silva, A. y Oliveira Leite, J. (2010). O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. *Movimento*, enero-marzo, 16(1), 11-29. Recuperado de: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/9000>
- Levoratti, Alejo y Scharagrodsky, Pablo. (2021). Notas para una historia de las instituciones argentinas de formación de docentes en Educación Física durante el siglo XX. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIIES)*, Vol. XII, núm. 35, pp. 92-110, DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2021.35.1084>.
- Ochoa Díaz, H. (2013). Cosmovisión mapuche y emergencia de la mapu desde la identidad étnica. *Revista: Publicitas. Comunicación y Cultura*. 1(1).
- Pardo, M. (2019). El patrimonio como una forma de culturización. *Plural. Revista semestral de la Asociación Latinoamericana de Antropología*, año 2 (3), enero-junio, 107-135. Caldas, Colombia.
- Parlebas, P. (2001) *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo, Barcelona.
- Patierno, N. (2020). Convivencia y escuelas secundarias: alternativas pedagógicas en torno a la perspectiva de Philippe Meirieu. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, año VII (2), enero-abril. Disponible en <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/148127>
- Pavía, V., Russo, F., Santanera, J. y Trpin, M. (1994). *Juegos que Vienen de Antes. Incorporando el Patio a la Pedagogía*. Humanitas, Buenos Aires.
- Pavía, V. (coord.) (2011). *Formas del juego y modos de jugar: secuencia de actividades lúdicas*. Ediciones ANSAFE- Santa Fe-Argentina.
- Pedraz, M. V. y Brozas Polo, M. P. (1997). La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales. *Apuntes. Educación Física y Deportes* (48), 6-16.
- Pérez Lindo, A. (1989). *La batalla de la Inteligencia*. Cántaro, Buenos Aires.
- Perez Monkas, G. (2016). *La (des)aparición de las prácticas corporales sometidas. Una arqueología en el Uruguay del siglo XIX (1861-1871)* [Tesis de maestría no publicada]. Maestría en

Educación Corporal. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

- Piovani, J. (2007). La entrevista en profundidad. En A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani, *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 215-225). Emecé, Buenos Aires.
- Poblete Gálvez, C., Moreno Doña, A., Sandoval Obando, E. y Aedo Muñoz, E. (2020). La enseñanza del juego mapuche desde las lógicas internas de su cultura. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 197-204.
- Porras, M. S. (2001). *Los Juegos Populares y Tradicionales. Una propuesta de aplicación*. Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría General de Educación, Mérida.
- Puiggrós, A. (1986). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- Ramirez, S. (2006). *La guerra silenciosa. Despojo y Resistencia de los Pueblos Indígenas*. Capital intelectual-Le Monde Diplomatique, Buenos Aires.
- Ramos, A., Crespo, C. y Tozzoni, M. (2016). *Memorias en lucha. Recuerdos y silencios en contextos de subordinación y alteridad*. Universidad Nacional de Río Negro.
- Restrepo, E. (2012). *Antropología y Estudios Culturales. Disputas y confluencias desde la periferia*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Reynaga Estrada, P., López-Taylor, J., González Villalobos, M. F. y Miranda Campos, A. M. (2007). El debate necesario entre la educación física, la cultura física y la actividad física: una reflexión para la formación profesional del estudiante. *Revista de educación y desarrollo*, 4(7), 27-34. Disponible en: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Reynaga.pdf.
- Rivero, I. V. (2011). *El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física* [Tesis de doctorado no publicada]. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Rosso, I. (2019). *Buenos Aires Indígena. Cartografía social de los invisible*. UNICEN, Tandil.
- Rozengardt, R. (2006). *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. Argentina.
- Ruggiano, G. (2011). Cuerpos de significados para significar el cuerpo: Una modernidad se hace cuerpo(s). *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, año 4 (4), 28-36. Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, Montevideo.
- Ruiz Vicente, D. B. (2011) *Los juegos de los pueblos Indígenas de Brasil: Desarrollo, importancia y significado de los juegos* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Camilo José Cela, Facultad de Ciencias de la Salud, Madrid.

- Santos, M. (2000 [1996]). *La naturaleza de los espacios: técnica y tiempo, razón y emoción*. Ariel, Barcelona.
- Saraví, J. (2011). El oficio de enseñar en Educación Física: entre el patio, el currículo y la formación académica. *Motricidad y persona*, (9), 19-25. Universidad Central de Chile.
- (2017). *Jóvenes, prácticas corporales urbanas y tiempo libre. Una mirada desde el skate*. Grupo Editor Universitario, Buenos Aires.
- (2019). *Skate en el Gran La Plata: Lógica interna, lógica externa y Educación Física* [Tesis de doctorado no publicada]. Doctorado en ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1798/te.1798.pdf>.
- Saraví Rivièrè, J. (1988). *Historia de la Educación Física Argentina, siglo XIX*. Instituto Nacional de Educación Física, Dr. Enrique Romero Brest, Buenos Aires.
- Sarmiento, D. F. (2006). *Facundo*. Losada [14° edición]. Buenos Aires.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO, Buenos Aires.
- Scharagrodsky, P. (2004). El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generalizada (1900-1940). *Revista Perspectiva*, Centro de Ciencias da Educação, 22, 83-119.
- (2006). Los ejercicios militares en la escuela argentina: modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX. En A. Aisenstein y P. Scharagrodsky (org.). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950* (pp. 105-133), Prometeo, Buenos Aires.
- Scheines, G. (1980). *Juguetes y Jugadores*. Editorial de Belgrano, Buenos Aires.
- (1985). *Los juegos de la vida cotidiana*. EUDEBA, Buenos Aires.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo, Buenos Aires.
- Soares, C. y Madudeira, R. (2005). Educacao Física, linguagem e arte: possibilidades de um dialogo poético. *Revista movimento*, 11(2), 75-88. Porto Alegre.
- Soares, C. (2006). *Prácticas corporales: Historias de lo diverso y lo homogéneo*. Libros del Rojas, Buenos Aires.
- Sosa, N. (2020). *Tehuelches y Fueguinos, en Zoológicos Humanos*. La Flor Azul, La Plata.
- Southwell, M. (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Santillana, Buenos Aires.
- (2014). Docencia y profesionalización: disputas e identidades en torno al significado. En C. Carballo (coord.) *Educación Física Escolar, Académica y Profesional* (pp. 49 a 62). FAHCE, Universidad Nacional de La Plata.
- Sutton Smith, B. (1996) Notas hacia crítica de la teoría psicológica del siglo XX. "El Homo Ludens. El hombre que juega 1". Aportes internacionales del Instituto para la Investigación del Juego y la

- Pedagogía del Juego de la Escuela Superior de Música y Bellas Artes. "Mozarteum" Salzburg-Austria. Sede Sudamérica. Traducción: Lic. María Regina Öfele.
- Stiff, Gunter (1964) "Los mil juegos" Recopilación- Colección Didáctica-Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación. Argentina.
- Tamarit, J. (2002). Curso/Taller: Repensar la Escuela para Conducir su Transformación. Secretaría de Cultura y Educación-SUTEBA-CTERA. Adrogué.
- Taruselli, M. E. y Hecht, A. C. (2014). Interculturalidad y escolarización en la provincia de Buenos Aires. *Novedades Educativas* (284), agosto.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación: acerca de posiciones de lo común*. Del Estante, Buenos Aires.
- Todorov, T. (1982). *La Conquista de América: el problema del OTRO*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Toledo Camargo, V. R., Rocha Ferreira, M. B., de Moraes Von Simson, O. R. (2011). *Jogo, Celebração, Memória e Identidade*. Editora Curt Nimuendajú, Campinas.
- Trimboli, J. (2007) Seminario de Identidades y Pedagogía. Aportes de la imagen para trabajar la diversidad en la escuela (FLACSO).
- Tuhiwai Smith, Linda(2016). *A descolonizar las metodologías*. Investigación y pueblos indígenas. LOM ediciones. Primera edición en castellano. Chile.
- Turner, V. (1974). Liminal to Liminoid in Play, Flow and Ritual: An Essay in Comparative Sybology. En E. Norbeck, (ed.). *The Anthropological Study of Human Play Rice University Studies* 60(3). Verano.
- Valko, M. (2013). *Pedagogía de la desmemoria. Crónicas y estrategias del genocidio invisible*. Peña Lillo-Ediciones Continente, Buenos Aires.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista* 52, octubre, 1-17.
- Vizuet Carrizosa, M. (2007) Educación a través del deporte. ¿Un callejón sin salida para la Educación Física? *Revista de ciencias de la educación*, (212), 457-484. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2500344>.
- Walsh, C. (2003). *Estudios culturales latinoamericanos*. Universidad Andina de Quito.
- Weiss, L., Engelman, J. y Valverde, S. (2013). Pueblos Indígenas Urbanos en Argentina: Un estado de la cuestión. *Pilquen* año XV 16(1), 1-14, Universidad Nacional del Comahue.

Documentos

- Declaración de las Naciones Unidas sobre los pueblos indígenas. 107ª sesión plenaria, 13 de septiembre 2007.

Documento de trabajo (2004). Los Centros de Educación Física, su importancia y la trascendencia social. Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, La Plata.

Decreto Reglamentario N° 3631/2007, provincia de Buenos Aires.

García, S. (2007). Documento Educación Física. Inclusión, Interculturalidad, relación con el ambiente. Dirección General de cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Año 2 (3) junio/julio.

Las Reformas Educativas en los países del Cono Sur. (2005) Algunos resultados y conclusiones de una investigación intersindical. Equipo de investigación intersindical constituido por CTERA (Argentina), CNTE (Brasil), Colegio de Profesores (Chile), FNPES y la Asociación de Funcionarios de la Universidad del Trabajo (Uruguay). Patrocinado por la British Columbia Teachers Federation, Canadá. Centrale des Syndicats du Quebec, Canadá y Ontario Secondary Schools Teachers Federation, Canadá. Documento acceso libre en internet www.lpp-buenosaires.net/conosur.

Nota N°68/07 (18 de abril 2007) Inspección General, Dirección de Educación Física.

Plan Nacional Estratégico del Deporte Argentino, 2013-2016. Secretaría de Deportes y Turismo Nacional.

Thisted, S. (Dir.) (2007) Documento 1: interculturalidad como perspectiva política, social y educativa. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires. Aportes para la construcción de prácticas interculturales en la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/interculturalidad/documentos/Documento%201%20-%20Interculturalidad%20como.pdf>

Filmografía

Cicccone, F. Lingüística (UBA), especialista en lenguas originarias. Docente de Cátedra de Etnolingüística (FFyL, UBA). Ha sido consultora externa de la Modalidad de EIB, Ministerio de Educación de la Nación (2009-2011). <https://youtu.be/PO39wvR8rDg>.

30 años de democracia - "Prisioneros de la ciencia. Una reparación histórica" - 17-12-13 (1 de 2). Disponible en: <https://youtu.be/vJZAlc3OPIA>

ANEXO 1. Transcripción de las entrevistas a los participantes de la experiencia de Palin Mapuche y otros documentos

En el siguiente cuadro, presentamos el cronograma de fechas de entrevistas y desgrabación, realizadas a los actores consultados del referente empírico, de Carmen de Patagones (provincia de Buenos Aires), con referencia al proyecto “Nuestros Juegos” sobre el Palin Mapuche. Aclaramos que, durante enero de 2022, se realizaron las desgrabaciones y, entre febrero y marzo del mismo año, se enviaron algunos pedidos de aclaraciones a los entrevistados, sobre términos expresados. En este anexo 1, se presenta el material en bruto de las entrevistas y las notas de invitación a la Feria Internacional de Libro, donde se presentó la experiencia del Palin Mapuche escolar, en Carmen de Patagones.

Entrevistado	LUGAR DE TRABAJO	TAREA ESCOLAR	MOTIVO EN RELACION AL PROYECTO	Fecha
Hermelinda Tripailaf	EP N°11-Carmen de Patagones.	Orientadora Educacional.	Docente y miembro de la comunidad Mapuche	08/11/2021
Gustavo Dávila	EP N°11-Carmen de Patagones.	Profesor de Educación Física.	Docente facilitador de experiencias del Palin en Neuquén.	20/12/2021
Fabiana Schillizzi	Jefatura Escolar Distrital de Carmen de Patagones con extensión a Villarino.	Inspectora de Educación Física. Ex. Profesora de Educación Física EP N° 11.	Inspectora Coordinación con las escuelas.	01/12/2021
Raquel Incaminato	Jefatura Distrital Educativa de Carmen de Patagones- Distrito escolar N°78- Región educativa N°22	Inspectora Jefe Distrital, distrito escolar N°78, a cargo de supervisión de todos los niveles y Modalidades, y del desarrollo de políticas educativas. Ex-Inspectora de Educación de Adultos.	Inspectora Jefe Distrital, del distrito escolar N°78, Coordinación General, con la Jefatura de Región N°22, entre el nivel central provincial y el cuerpo de Inspectores de distintas modalidades y Niveles.	17/12/2021
Silvia García	Dirección General de Cultura y Educación/La Plata.	Directora Provincial de Modalidad de Educación Física.	Responsable de la modalidad de Educación Física en toda la provincia y del impulso del documento educativo, EFIIA/2007	03/12/2021

Comunicado de Inspección General sobre la feria del Libro

Resumen de la Nota N° 68/ 2007, enviada por la DEF a toda la provincia de Buenos Aires.

Dirección Provincial de Inspección General

Para información de:

Inspectores Jefes Regionales

Inspectores Jefes Distritales

Inspectores de Educación Física

La Dirección de Educación Física informa las actividades que se realizarán en el transcurso de los próximos días.

Feria del Libro:

Día 24 de abril.

-16 horas, Sala María Esther de Miguel:

Presentación de Líneas Educativas, a cargo de la Directora General de Cultura y Educación, Doctora Adriana Puiggrós, *"El Sistema Educativo Bonaerense y la Ley de Educación Nacional. Avances y desafíos"*.

Día 30 de Abril:

-14:30 horas, Stand perteneciente a la Dirección General de Cultura y Educación.

Presentación del Proyecto "Recuperando Nuestros Juegos", a cargo de la Inspectora de Educación Física, Licenciada Fabiana Schilizzi y los docentes Hermelinda Tripailaf, Gustavo Dávila, Ángel Roberto, Jaime De Vicenci y Gisella González, en representación de las siguientes Instituciones Educativas: CEF N° 110, Escuelas Primarias N° 2 y N° 11, Escuelas Secundarias N° 4 y N° 5, del Distrito de Carmen de Patagones.

Desgrabación de la Entrevista a Hermelinda Tripailaf (8/11/2021), ex-Orientadora Educacional de la Escuela Primaria N° 11, Distrito Escolar de Carmen de Patagones, provincia de Buenos Aires, e integrante de la comunidad Mapuche⁴⁸

Hola Sergio, buen día, te voy a ir contestando algunas cosas por acá, porque estoy hasta las manos con un montón de cosas, y si no se me va a pasar el tiempo, sí. Bueno la primer pregunta que vos hacías era, la idea del Palin, cómo empezó a organizarse, en realidad, surge por una propuesta de Fabiana [Schilizzi], siendo ella Profesora de Educación Física de la institución, Escuela Primaria N° 11, porque tenía la idea del juego pero quería organizar como un reglamento, decía ella, para enseñarle a los chicos, como era la secuencia del juego para poder enseñarlo. Entonces me ve, yo era orientadora de aprendizajes en la escuela, y ahí empezamos armar, lo que yo había ido recopilando de los abuelos, acá en los barrios patagónicos. Armamos, yo tenía borradores, ideas como sueltas, las fui corroborando y consensuando con la gente y armamos lo que sería la organización del juego. Lo que implica el “juego”, porque no es solamente agarrar un bastón y salir con la pelota, hay todo un trabajo de disciplina, hay todo un trabajo de espiritualidad, de autocontrol y hay un trabajo, sobre todo, de lo comunitario, entonces, todo esto se fue haciendo antes. Cuando llegamos al 2006/2007, yo no tengo muy precisas las fechas, porque todas las planificaciones cuando como jubile las volé, y lo que me quedaba de registro de esto se lo entregue a un chico que estudiaba Educación Física, que iba a presentar como su proyecto de la tesis final, El Palin. Así que no lo he visto más, y no sé, sé que le fue bien nada más, así que no tengo fechas precisas, pero más o menos los años te los voy diciendo. Como en el 2006 ya comenzamos y empezamos a transcribir, a pasar en limpio el proyecto de lo que iba a ser la enseñanza del Palin, sobre todo, en la Escuela N° 11 (Primaria). Así que lo pusimos en papel, y ya organizado lo comenzamos a difundir dentro del alumnado, en el 2007 hicimos la primer presentación en el patio de la escuela, con trabajo de los chicos, con todo un trabajo previo de lo que estaba diciendo, porque también hasta para buscar la rama, hay que buscar la estación del año conveniente, respetar el árbol, buscar su nombre para su Uñio (Palo), hacer la ceremonia de pedido de permiso a la tierra y a la naturaleza. Así que todas esas vivencias los chicos ya las tenían. La preparación del Uñio (Bastón curvo), en qué momento, cómo adornarlo, así que para el 11 de octubre de ese año, hicimos presentación y revalorización del juego. Y jugamos obviamente, los niños participaban prácticamente todos, pero había una franja de 4to a 6to año, que eran los que llevaban adelante el juego. Al año siguiente se sumaron alumnos de la ESB (Escuela Secundaria Básica), que estaba en la escuela, que funcionaba en la escuela, que era la continuación de los nuestros. Así que habían pasado por nuestra escuela, hicieron lo propio y en el 2008, preparamos un power point y forma de documentar este trabajo, para llevarlo a la feria de ciencias. Ahí nuestros niños hicieron la presentación de este juego, fueron para esto. Acá se incorporaron como profesores Gustavo Dávila y Jaime de Vicenzi, Roberto Ángel. Así que estaba la Directora de la Escuela N° 304, que era la ESB, que continuaba a nuestra Escuela N°11. Así que con esta primera presentación en la feria del

⁴⁸ Se enviaron las preguntas y la entrevistada nos planteó lo difícil de establecer por zoom la entrevista. Ante lo cual nos propuso contestar las preguntas vía audios de WhatsApp, por las dificultades de la señal wifi en el área rural de Carmen de Patagones.

libro y demás, siguieron otras presentaciones, fueron talleres presentados por los propios niños, entonces surgió así por ejemplo, poder participar en Junín, Provincia de Buenos Aires, con una escuela especial, tener a la distancia, pero ir dando los elementos, como para que ellos lo organizaran, y que nuestros niños vayan a compartir el taller, compartiéndose diversos saberes. Trabajaron en telar, trabajaron en la forma de elaborar el Uñio, se encontraron con la sorpresa que el profesor de allí, les había dado como bastones palos de escoba y ellos estaban muy sorprendidos por que se dicen, iban a lastimar. Bueno un montón de situaciones relindas, que vivieron los chicos y bueno obviamente nosotras también. Luego, después del taller en la Escuela N° 501 de Junín, nuestros alumnos pidieron dar el taller a los que se estaban por recibir de profesores de Educación Física en Los Toldos. Ahí, en el Instituto donde nos alojábamos. Así que también, muy contentos, también participaron en el encuentro Interamericano de Culturas Originales en Buenos Aires, eso creo que fue en el 2009, y ellos fueron expositores. Bueno, de ese grupo que participó, por ejemplo, ahora unas de las que le mandé las preguntas, es Belén Díaz, y ella ahora es profesora de Educación Física. En otras escuelas con las que se ha compartido y llevado a cabo el proyecto, por siempre. El proyecto no era solo presentación, era desarrollo de talleres a lo largo de casi todo el año y luego se cerraba con un gran encuentro. También fue trabajar con los niños con disminución visual y ceguera en la Escuela N° 501 de Carmen de Patagones. Ese trabajo lo llevamos a cabo con Ana Navarro. Adaptación del juego y después compartir todo con nuestros chicos, bueno compartir todo, el trayecto de aprendizaje y cerrar con un juego de Palin, obviamente, en octubre, en la Escuela N° 11, con pernoctada, esto para trabajar el tema del “Fuego” a la noche de la “espera”, del Nutram⁴⁹ y bueno, y despertar. No se durmieron, porque la idea es justamente, cuando se está en ceremonia no se duerme, pero al amanecer poder escuchar música autóctona, que nuestros Lamngen.⁵⁰ Fueron a hacer sonar los Cultrum (percusión), Ñorkin (Viento)⁵¹ y demás para que ellos pudieran vivenciar el juego y al amanecer, si porque el juego en realidad se hace al amanecer. En la Escuela N° 304 (ESB), esa escuela también, a pesar de que después tuvo su propio edificio, ahora me acuerdo que en un tiempo fue 304 y ahora es EES N° 303 (Escuela de Educación Secundaria), actualmente, bueno, me lo confundí, ahí después le tengo que preguntar a Fabiana bien como quedó esa escuela. La verdad, no me acuerdo, es la escuela secundaria, bueno ahora es una escuela secundaria-secundaria, así que esa escuela también trabajó después, ya que esos chicos grandes de 3° año, 2° año y algunos de otros también en las distintas áreas, también hicimos un gran encuentro en el ferrocarril, en el campo del ferrocarril de Patagones. Un amanecer también y que fue muy bonito, no solo por el encuentro ahí en el lugar, si no como en los distintos puntos. De distintos barrios de Patagones iban llegando los chicos, acompañados con familiares, fueron algunos docentes de escuela también, pero los chicos habían armado de Ñorkin y de Püfülka,⁵² e iban por su barrio desde sus casas hasta que llegaban allá.

⁴⁹ Repregunta sobre el significado de Nutram (conversación) hecha a por texto de WhatsApp, el 13/11/2021.

⁵⁰ Repregunta sobre el significado de Lamngen (hermano), Pu Lamngen, hermanos en plural”, hecha a por texto de WhatsApp, el 15/11/2021.

⁵¹ Instrumentos musicales mapuches de percusión (Cultrum) y de viento (Ñorkin). Repregunta hecha a por texto de WhatsApp, el 15/11/2021.

⁵² Instrumento musical Mapuche de viento. Repregunta hecha a por mensaje de texto de WhatsApp, el 15/11/2021.



Ñorkin⁵³

Püfülka

Hasta que llegaban al campo del ferrocarril, iban tocando los instrumentos, entonces, la gente, bueno salían de sus casas y algunos saludaban contentos toda esa vivencia, y llegado allá, se hacía la fogata, se jugó y se compartió. Se conversa, como muchas, o sea muchas vivencias en distintos tiempos, por eso tampoco yo señalo un año específico. Se inicia en 2000 más o menos y en 2006 se empieza a plasmar y se llega hasta la actualidad, se van replicando en lugares. También hicimos un encuentro en la Escuela N° 11 y Escuela N° 14, primaria, se iban haciendo así encuentros interescolares, transmitiendo el Palin. Luego, hubo talleres dedicados a futuros profesores de Educación Física, en la misma escuela, brindada por nuestros niños. También más actual, creo que esto fue en el 2015, hicimos un taller para futuros profesores de Educación Física, en el Instituto de acá, de Viedma, en el Instituto de formación de Educación Física, anteriormente habíamos hecho una capacitación modalidad taller en la Universidad de Río Negro. Esto también fue acompañado por Ana Navarro y lo del Instituto de Educación Física también, después desde su área, de su materia. Desde allí, fueron surgiendo los intereses de los distintos estudiantes, y por eso también, unos estudiantes del momento era Juan Carlos Anduelo, era Profesor de Educación Física, y vuelve a la Escuela N°11 en 2018 a una suplencia, y vuelve a revitalizar el Palin, ahí en un tiempito muy cortito, así bueno tiramos como la semilla, empiezan a brotar. Yo espero que tenga continuidad que no se siga cortando, por ahí, por trecho se corta o lo perdemos, pero en realidad creo que es un trabajo muy importante, sobre todo por eso, porque convoca a la búsqueda de equilibrio, con uno mismo y la naturaleza, por supuesto con otros seres vivientes, que compartimos territorio y tiempo. Preguntabas también, si había sido solo de Educación Física, no ... nosotros tratamos de abrir a las distintas áreas, y así fueron surgiendo como otros proyectos, que el tronco común era el Palin. Entonces, el área de Ciencias Sociales, se trabajó los aspectos históricos, la llegada de las familias a Patagones, familias Mapuches, se trabajó sobre todo "Identidad". Bueno en el área de Naturales también, se trabajó con la recuperación de monte "autóctono", siembra en la escuela de semilla de monte, intercambio con otras escuelas, a partir de esto, luego se da la posibilidad de participar en ferias de ciencias, donde los niños arman durante más de un año, y trabajan desde el monte a la farmacia originaria y arman todo el stand de Lahuen, es como el remedio que nos da las plantas sanadoras, y participaban con eso. Se trabajó en el área de plástica básicamente, ese fue como un segundo pie, digamos, caminamos sobre dos pies, bueno este era el

⁵³ Fotos enviadas por Hermelinda Tripailaf, el 15/11/2021, en respuesta a la repregunta sobre los instrumentos mapuches.

pie acompañante del área de plástica. Pero también se trabajó desde el área de plástica misma, con relatos y ahí pudimos recuperar relatos de familias, hasta llegar a concluir en la construcción colectiva de un libro, cuyo contenido fue un cuento que refleja la vida de unas de nuestras familias de aquí, de Villa del Carmen, en la cual en la casa iban nuestros chicos todos, íbamos dos 2dos grados, dos 4tos grados, una vez por semana, a tomar clase con los abuelos, Sánchez Milla, y bueno se pudo elaborar eso, un libro que los represente, el libro fue premiado a nivel Municipal. Se trabajó en el área de lengua, haciendo la introducción al Mapuzumgun (Lengua mapuche), en la escuela y en matemática, si, sobre los ciclos, los años, numeración, y esto iba relacionado con el área de naturales, obviamente, porque los ciclos de la siembra, ciclos de lluvia, la cosecha, las medidas, bueno medir ya se trabajaba, desde medir el campo, el palihue (campo de juego del Palin), desde medir el Uñio (bastón curvo), que no llegue más arriba de la cintura, después medir las plantas cuando iban creciendo; en fin, muchas cosas se iban trabajando desde el Palin. Intercambio con otras instituciones escolares como los centros educativos, el Centro Educativo N°2 (CEC N° 2) de Carmen de Patagones, que es el más nuevo, trabajo intensamente esta experiencia y tomaban nuestros niños los talleres, en forma alternativa, una vez en cada espacio. Una vez nos mudamos nosotros al centro educativo, una vez se mudaban ellos a la Escuela N° 11, y se hacían clases conjuntas, desde el área de plástica, pero abordando todas estas temáticas, que te mencionaba antes, si era un relato, se hacia el relato, se lograba la lectura, se podía ilustrar ese relato, o se podía hacer otras manifestaciones artísticas como una representación teatral, por ejemplo, fue muy, muy rico el trabajo, el trayecto. Bueno, te llené de audios, y no sé si te respondí todas las preguntas, pero la verdad me suelo ir por la tangente, Sergio, mil disculpas, pero lo vamos haciendo así, me es más fácil que ponerme a escribir, porque mirá en este momento estoy regando (Las plantas) y me estoy poniendo a hablar, así que si tuviera que sentarme a escribir no lo puedo hacer. Bueno, en cuanto a lo que decías, el zoom, traté de pasarle a la gente que ha participado, en los distintos momentos, para ver que lo puedan seguir contestando, y el zoom, vos tendrías que poner el día y ver quienes pueden y ya, estamos todos saturados a esta altura del año, viste así que no se si va poder ser, si uno va a poder, entonces si vos pones una fecha, por ahí se dice, miren esta esta fecha a ver, ¿quién puede participar? Ay, me olvidé de decirte que del área de expresión artística, el apoyo permanente y trabajo en conjunto fue con Cielo Taimite.

Entrevista a la profesora Fabiana Schilizzi (1/12/2021), ex Inspectora de Modalidad de Educación Física, del Distrito Escolar de Carmen de Patagones, provincia de Buenos Aires

Entrevistador- Bueno, tenés que aceptar vos que te estoy grabando; una vez que diste aceptar, bueno, yo me quiero presentar, soy Sergio Sanelli y estoy armando la tesis de la indagación sobre el tema de juegos y deportes de los Pueblos Indígenas en el ámbito escolar, así que por este motivo mi interés es de investigar el tema y recoger algunos relatos que hay de actividades escolares en torno a lo que mencioné recién. Yo te pediría si te puedes presentar y ahí yo te formulo una serie de preguntas para esta entrevista.

Entrevistada- Perfecto. Soy Fabiana Scillizzi, ex inspectora jubilada del distrito de Patagones, Inspectora Educación Física del distrito Patagones y Villarino durante un tiempo igual pero los últimos cinco años fueron en el distrito de Patagones específicamente.

Entrevistador- Muy bien. Mirá Fabiana, la pregunta orientada al tema de investigación que un poco lo venía adelantando, es si en torno al tema de la Educación Intercultural y la Educación Física escolar y Pueblos Originarios, y si en tu área de supervisión ¿se realizaron en algún momento este tipo de prácticas como parte de la nueva Ley de Educación, que hablaba justamente la Educación Intercultural bilingüe como modalidad?

Entrevistada- Bueno, mirá, aproximadamente, porque no estoy muy segura del período 2006-2007 se realizó una experiencia acá en el distrito de Patagones gestado en parte por una combinación de intereses, lo puedo llegar a llamar es decir en ese momento había una gran expectativa sobre sobre la parte de Pueblos Originarios de esto de la aparición, entre comillas, la aparición, porque viven entre nosotros como parte de los Pueblos Originarios, todos conviviendo, parecería ser que decir pueblos originarios, era hablar de antes, que ya no existe más, en realidad, somos una población combinada y, bueno, en ese momento en el que surgía esto por el interés por lo intercultural, me llama la que sería en ese momento la Directora de rama de Educación Física y nos dice bueno en virtud de algunos conflictos que habían estado sucediendo el distrito de Patagones porque algunos alumnos y algunos caciques del distrito que se mencionaban como caciques mapuches, con respecto a esto de muchos chicos de los Pueblos Originarios, aparecían en las escuelas especiales que un poco reclamaban esto de entenderlas su cultura, de entender que eran chicos con otro tipo de educación, con otro tipo de costumbres, que eran distintos, pero que no por eso tenían que estar en las escuelas especiales. Parece que hubo un revuelo en La Plata, para nosotros La Plata es como allá, los superiores y bueno y empezó a gestarse esto de decir bueno vamos a tratar de desembarcar según lo que me decía Silvia García, en ese momento directora de la rama, vamos a desembarcar en el distrito de Patagones y vamos a emitir o lanzar el documento escrito de interculturalidad y en las escuelas y cómo abordar la problemática desde el distrito, por lo tanto, me llama y me dice mirá vamos a desembarcar con una Adriana Puiggrós, con la ministra educación y vamos a lanzar este nuevo documento, para llegar a las distintas supervisiones, bueno, vamos a ir con una estructura armada absolutamente, va a desembarcar protocolo como que era un lanzamiento que nosotros solamente éramos receptores parte activa no teníamos... y me dice vamos a hacer una serie de talleres para los docentes de este área, docentes de patagones maestros, distintos talleres y me dice desde Educación Física vamos a llevar una serie de docentes que están involucrados en el tema, que están trabajando este tema de juegos no tradicionales, juegos de Pueblos Originarios, y me dice: nada más estimula a los docentes que se anoten, que se inscriban”, y desembarcaremos es más también, incluyó el gremio SUTEBA, porque no nos dejaban colgar unos afiches que tenían la Escuela N° 2 en ese momento y pancartas muy grandes con distintas temáticas de Pueblos Originarios que nos dijeron que no se podían colgar. Terminamos colgándolas con el gremio todos juntos, el club, y bueno y cuando llegó protocolo se encontró con todas esas pancartas que eran como seis, gigantes, gigantografías y bueno obviamente presionamos para que no saquen y bueno ahí quedaron. Bueno en ese momento me dicen vamos a desembarcar vos no tenés nada que hacer, y ahí como, por mi historia, por mi padre, mi padre fue historiador, sociólogo, persona de literatura también, he tenido acercamiento de chica, con la historia y con los Pueblos Originarios, antes de morir hizo una investigación sobre, siguiendo las distintas culturas había reunido bibliografía, yo la tenía, mi papa había fallecido, yo tenía montón de biografía recibida como herencia de Pueblos Originarios que era su investigación, entonces yo sentí un poco de esa identidad con el tema, pero que a la vez tenía amigos y profes de cargos y yo sabía que algunos tenían orígenes mapuches o de otros pueblos, entonces, le propuse que nos dejaran en el área del taller de juego al distrito de Patagones, que nosotros lo íbamos a organizar.

Después del intercambio de ideas dijo mirá que ya tengo una reunión y ya tengo que decidir si ustedes presentan o no, yo te dejo toda la responsabilidad, ¿estás segura?, sí estoy segura. Ese viernes no dormí por dos días y finalmente ella accedió y dijo bueno está además del taller de juegos porque no podían vamos a agregar uno que sea local, y ahí fue un poco donde inició reunir a las personas, ahí apareció unos de los equipos de orientación escolar de la Escuela N° 11 que era Hermelinda Trlpailaf, Gustavo Dávila que yo sabía y conocía que él tenía en sus orígenes mapuches y era profesor del instituto de recreación acá en la localidad de Viedma, frente a Carmen de Patagones, tenía un profe Jaime De Vicenci y que también yo sabía porque lo conozco hace 30 años habíamos trabajado juntos, que él viajaba continuamente Arroyo Verde, que eran campos en la línea sur de Río Negro y que su papá había sido Cacique, que en algún momento me había contado un poco su historia, y bueno es como que decidimos. Yo los reuní, los junté y bueno ¿qué les parece? y ahí apareció Hermelinda con esta propuesta de hacer un taller del Palin, porque justamente en la Escuela N° 11 había habido algún momento un antecedente, ya estaba trabajando con todas estas comunidades, ella estaba muy sensibilizada con las comunidades Mapuches, ya estaba desde la escuela había mucha comunidad Mapuche y nos propuso esto, mirá investigamos bien el tema del Palin, de cómo se hacía, como era el palo, que lleva todo una ceremonia, lleva toda una elección del instrumento, tiene un todo, algo a averiguar porque nosotros desconocíamos y ahí nos pusimos manos a la obra y en parte iniciamos esa experiencia, que era con los chicos de la Escuela N° 11. Bueno, se gestó, se hizo y en parte terminamos presentando en ese momento en la feria del libro como parte de una de las experiencias de la provincia de Buenos Aires.

Entrevistador- Bueno, nada, pero preguntarte, fundamentalmente, ¿tuvo alguna relación con la cuestión curricular? Pero no solamente de Educación Física sino con otras modalidades dentro de la experiencia del Palin, en esa experiencia que vos me comentaste o que yo escuché que Hermelinda, era de gabinete y había profesores, ¿era circunscriptos solamente a ese ámbito o había participación de otros miembros del equipo escolar básico?

Entrevistada- Mirá son dos cosas, uno, primero se hizo la experiencia que ¿en qué consistió?: la experiencia en sí fue convocar a un taller con alumnos de 6° grado, de 5° grado, en ese momento de la escuela primaria de la Escuela N° 11 y hacer en varias jornadas, todos. Yo te contaba en la búsqueda del instrumento, se busca un palo que tiene que tener una horquilla, que después se pela, se hace todo un trabajo. En la pelota buscamos algunos referentes, que las pelotas de cuero entonces quien la podía hacer. Fue todo por ese lado la experiencia concreta en sí, fue con los alumnos y la comunidad involucrada, la directora, la gente y obviamente yo creo que nuestra característica como distrito y siempre lo fue trabajamos muy mancomunadamente entre los inspectores, siempre trabajamos en equipo, siempre y después no sé, yo te hablo de mi período, estaba involucrado la Inspectora de Psicología, la Inspectora de Especial, la Inspectora de Primaria, en ese momento, la Jefa Distrital, o sea, que fue un trabajo mancomunado del distrito o sea nunca trabajamos solos, nunca un inspector se puso al frente solo de un proyecto de ninguna envergadura, siempre tuvimos la estimulación desde la Jefatura Distrital de ir coordinadamente con otras áreas, así que siempre trabajamos en grupo y esta experiencia con los alumnos se culminó porque en realidad este juego se hacía a la madrugada, cuando se juntaban varios pueblos, de distintos varios, pueblos Mapuches, de varias tribus y se juntaban en un lugar y se hacía toda una ceremonia con el Cultrum, no me acuerdo cómo se llamaba, el Cultrum, y bueno terminamos la experiencia haciendo eso a las siete y media de la mañana con la salida del sol. En ese momento se hizo toda la experiencia con los chicos, estuvo grabada, estuvo después, se editó, bueno fue justamente lo que presentamos en la feria del libro y por otro lado hicimos la experiencia cuando vinieron la gente de La Plata y desembarcaron acá con esta propuesta del lanzamiento de ese documento desde Patagones hicimos un taller de Palin, con las personas adultas, no con los alumnos, sino con los profesores de Educación Física a cargo justamente de Hermelinda, el profesor de Dávila y el

profesor De Vicenci y yo, bueno coordinando, pero fue un poco, un taller rápido entre comillas de con que, fue la experiencia pero hacer, haciéndola ellos o sea hicimos un PALIN, hicimos todo el proceso, se jugó, se dijo las características del juego que se dirimían varios problemas en los juegos, el tercer tiempo. Se dio un poco ese panorama.

Entrevistador- Bueno, la verdad es muy interesante lo que me contás, quedan dos preguntas para el final, un poco que son dos preguntas que van juntas casi, porque ligar el tema de qué balance hace uno de esa experiencia en las comunidades, en la comunidad de Carmen de Patagones, bueno ¿Qué balance hace? Y si estás en conocimiento de que este tipo de proyectos de prácticas se continuó haciendo durante mucho tiempo hasta la actualidad, por ejemplo, o fue en aquel momento y bueno se circunscribió a una experiencia puntual. Bueno, un poco esa es la pregunta, un balance y a la vez si hay proyección hacia adelante hacia el futuro de esa experiencia, nada más eso, un poco para cerrar.

Entrevistada- Para contar una cosita más, siempre los proyectos que se hicieron en los tres distritos fueron anclados en la parte curricular como vos me preguntas, y no te contesté, y obviamente uno en verdad sólo busca que tiene un anclaje a nivel curricular desde muchos aspectos, de hablar desde la currícula de Educación Física desde la corporeidad y la socio-motricidad, obviamente, estamos trabajando siempre con personas en movimiento, y la historia y de donde uno viene y quién es, se pone en juego, entonces obviamente que tuvo su anclaje curricular. También, con el tema del medio ambiente, del hombre y la naturaleza, de contacto justamente tiene todo, con el escenario natural y el juego, tiene anclaje en lo curricular, tenía si... y si no se lo buscábamos en parte y nosotros mismos fue como un feedback, viste, como el que va y viene, o sea uno empieza a verlo desde un lado pero resulta, tiene anclajes por todos lados ... ah pero mira acá y si es como simultáneo, como en espiral, lo que uno va construyendo con respecto a la experiencia y al anclaje curricular. No te puedo decir primero la gallina o el huevo en realidad fue algo que nosotros también nos sentimos sensibilizados, y dijimos ah, mirá vos y también tiene su anclaje curricular y lo podemos ver desde acá, lo podemos abordar desde acá y psicología también lo abordó en ese momento y especial y bueno fue todo un trabajo muy coordinado. Mirá el balance creo que fue revelador, hasta para justamente nosotros, que estábamos, yo también trabajaba como profesora de prácticas del Instituto de Formación Docente de la ciudad de Viedma, Rio Negro y era como que esta parte de los Pueblos Originarios se había empezado a hablar en todos lados y justamente tuvimos la oportunidad de hacer trabajos con los alumnos que se estaban formando para ser profesores de Educación Física, que se involucraron en esta experiencia. O sea, yo creo que fue muy muy rico, porque no había experiencias por lo menos en esta en esta parte, en esta localidad, en esta comarca, que decimos Viedma-Patagones, porque nos separa sólo un río y estamos muy cerca, trabajamos todos y somos una comunidad en definitiva una comarca. No teníamos registro de experiencias desde el área de práctica docente con respecto a trabajos de este tipo, no había experiencias directamente en los 30 años del Instituto no había experiencia 30 o 40 años, ya ni me acuerdo cuantos son, no teníamos mucha experiencia y bueno justamente coincidió de que yo trabajaba de que estaba con los alumnos y que nos pareció muy rico y hasta bueno, y Hermelinda también estuvo, nos sirvió a la escuela a todos los alumnos, éramos como 100 alumnos en la escuela fue todo un trabajo, muy conmovedor o sea yo creo que hasta que no lo vivís, no se te despierta, no sé cómo explicarte quizás yo tuve ese despertar con mi papá, pero yo no sé, si una persona, un profesor de Educación Física o un alumno del profesorado, si no lo pones en contacto con estas experiencias no toma conciencia, ve al alumno como un alumno más y el juego que le va a dar, no ve más allá. Yo creo que es un área que hay que sensibilizar porque si no pasa desapercibido, yo voy a dar la clase con 20, 30 alumnos y trato de dar un juego para todos. Si tenemos en cuenta a todos pero esta parte es como que la teníamos olvidada y estuvo buena porque aportó porque también, es más, hasta nosotros mismos nos despertó decir pero ¿hay

Mapuches nada más? No, no tenemos alemanes del Volga y tenemos otro tipo de comunidades que desconocemos porque en realidad fueron los Mapuches un poco la comunidad que más hizo ruido, entre comillas, pero nosotros tenemos un montón de gente boliviana que viene para los campos o sea hay un montón de comunidades distintas de otros países como Pueblos Originarios, que vienen y que a vos te parece que estás hablando de la historia y en realidad convivimos todos. Entonces fue un despertar un sacudón al distrito y al instituto, que también tocó y tomó conocimiento, y se involucró. Por eso vos me decís el balance, y es una de las experiencias que más me acuerdo en mi trayectoria, en mi pasaje por la supervisión para mí quizás por mi connotación particular por mi papá y por mi historia pero fue para mí una de las experiencias que más me tocaron y que yo sepa, mirá no te puedo decir por qué bueno yo hace dos años y medio que ya estoy jubilada, se continúa la experiencia pero no quizás no tan fuerte desde la escuela, yo sé que está el año nuevo Mapuche, sobre todo el tema Mapuche, lo que más fuerte pegó, hay un año nuevo que yo siempre sigo invitada porque sigo en contacto con Hermelinda, allá por mayo-junio, bueno hay un momento que, che, mirá hoy es año nuevo, se hace toda una ceremonia al anochecer durante la madrugada pero, ya más personal, ya no es algo que sale de la escuela, ni que yo estoy escuchando que se sigue en alguna experiencia, ni tengo conocimientos más que eso, sí de experiencias de los Pueblos Originarios pero por fuera más de la escuela.

Enrevistador- Bueno, yo te quiero agradecer mucho este tiempo que me has dedicado para esta investigación que no es solamente para mí sino tratar de juntar saberes que están a veces dispersos en nuestra provincia y bueno muy interesante escucharte y reflexionar sobre la importancia de estas prácticas culturales y deportivas y lúdicas, así que yo no tengo más nada que preguntarte con esto voy a dar por concluido. Pero bueno si surgiera alguna cosa que vos te recordaras, que es interesante después, lo podes comentar y mandar respuesta un audio para reforzar algo que de lo que estuvimos charlando. Pero bueno te quiero agradecer mucho tu disposición y espero que podamos seguir en contacto.

Entrevistada- Espero que te sirva lo poco que uno recuerda, por ahí pero bueno espero que te sirva.

Entrevistador- Bueno, muchas gracias, Fabiana, hasta luego y muchas gracias por el tiempo dispuesto para este trabajo, gracias chau hasta luego.

Entrevista a la profesora Silvia García (3/12/2021), ex directora de la Modalidad de Educación Física Provincial (DEF), dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires

Entrevistador- Bueno, buenas tardes, Silvia, un gusto bueno un poco la entrevista de hoy, que tiene el fundamento sobre la tesis de investigación de la Universidad de La Plata, la tesis de magíster, y bueno es la preocupación y también la ocupación que tengo sobre estos temas sobre juegos, deportes, actividades de los Pueblos Indígenas de la provincia de Buenos Aires, en relación a la Educación Física, por este motivo la entrevista yo te pediría que te presentes, para tener el registro y después te voy a hacer una serie de preguntas que hacen a la cuestión.

Entrevistada- Bueno, la agradecida soy yo que por formar parte de tu tesis, espero que las experiencias que yo pueda contar sirvan para tu propósito. Bueno, mi nombre es Silvia García, fui Inspectora de Educación Física, fui Subdirectora de Educación Física (DEF), a partir del año 1999, en el 2001 con el cambio y la crisis institucional pasé a ser Directora y continúe hasta el año 2007. Este periodo hace que yo haya tenido Directores General de Escuelas (Ministro Provincial de Educación), que tenían como intención establecer políticas públicas, no sólo referidas a los cargos y la infraestructura, sino que era tener una mirada, de aquello que podríamos hacer en territorio. Entonces es muy pertinente que vos me inviten para esta charla en primer lugar trabajé con Mario Oporto, después con Adriana Puigróss y con Mario Oporto (Segundo período), y si bien había tres referentes y cuatro periodos, de los cuales yo los llevo con mucho orgullo. Así que bueno, si vos crees conveniente, empiezo a escuchar tus preguntas.

Entrevistador- Bueno dale muchas gracias, por la presentación, una de las preguntas que me surge es justamente si vos recordás estando a cargo de la Dirección de Educación Física (DEF), con la nueva Ley de Educación Provincial (LEP), la N° 13.688, ¿si hubo registros de parte de la Dirección de Educación Física Provincial de actividades o eventos en relación a la Educación Física y la Educación Intercultural? Esa es la primera pregunta y, después, la segunda que está relacionada a la primera es, si existieron estos eventos bueno si lo podés describir, brevemente, ¿dónde se hizo? ¿quién lo hizo? ¿cuándo se hizo? Muy general, para tener una referencia nada más por ahora.

Entrevistada- Creo que cuando nosotros iniciamos en 1999, había muchas cosas que había que consolidar, era establecer una vinculación estrecha con el territorio, toda la política pública, que desarrolló Mario Oporto era para consolidar. Con el advenimiento del kirchnerismo, existe una situación muy importante, la primera es la Ley de Educación Nacional y el segundo hito fue en el desarrollo de los curriculares a nivel nacional y provincial. En esa etapa, la Directora General de Escuelas era Adriana Puigróss; en esa etapa tuvimos la primera, la consolidamos con Mario Oporto y en la segunda había que intervenir directamente, si ya estaba todo consolidado, en la conformación, de qué manera ese diseño curricular debía dar cuenta de aquello que necesitaba el territorio para poder intervenir con las políticas públicas. En el caso concreto de Patagones, fue la experiencia Intercultural Bilingüe, que tuvimos, me parece que me salteé un punto, en la época de Adriana Puigróss, empezamos a trabajar en forma correlativa entre nación y las provincias, y la provincia de Buenos Aires tenía en la figura de Adriana Puigróss, un rol fundamental en esa época, la Educación Física no era tenido en cuenta como una modalidad y ahí se trabajó muchísimo porque estos niveles y modalidades, que estaba pensando la nación, no respetaban la idea se había construido en la provincia de Buenos Aires, entonces, los niveles nadie podía tener dudas era: Inicial, Primaria, Secundaria y Superior. Pero, en cuanto a las modalidades, sí había una diferencia muy grande con lo que planteaba la nación y la provincia, entonces, ahí donde nosotros trabajando por la Dirección de Educación Física, pensábamos que debíamos ser modalidad, entonces de las charlas que surgieron dentro del equipo de conducción de la DEF, como las reuniones que teníamos con el equipo de Adriana Puigróss, surgió una parte una parte mágica y mucho tuvo que ver Kity Jure (Sub directora de la DEF) en donde las dos sentadas en la dirección dijimos: “y otras modalidades”, en el último punto entonces, empezamos a escribir dijimos, “Otras modalidades que aseguren la persecución y los logros que quieren llevar adelante la provincia, para la educación pública”. Entonces ahí, que Adriana Puigróss nos dio un apoyo extremo, porque ella podía no sólo incorporar la Educación Física, como modalidad, sino también que podía trabajar el desarrollo de una Dirección Ambiental y también la parte de especial. Nosotros teníamos y querían que fuera otra modalidad con los chicos de internación domiciliaria, entonces bueno esa fue otra de las características en la provincia de Buenos Aires, para que la Dirección de Especial siguiera en la conducción de los alumnos de internación domiciliaria. Ahora parece que me voy, pero vuelvo,

entonces, el desafío fue después que salió la ley con esas posibilidades que le daba la provincia de Buenos Aires, la de intervenir desde la Dirección de Educación Física, para llevar adelante lo que queríamos que era la interculturalidad, que era lo ambiental y una modalidad de Educación Física que pudiera intervenir en todas estas áreas. Así como lo hacía en todos los niveles inicial, primaria, secundaria y superior. En el año 2016 y ya había transcurrido el problema grave, gravísimo había tenido Patagones, era, bueno, la “Masacre de Patagones”, en donde durante todo un periodo, las políticas públicas apuntaban a poner en pie a esa escuela, a poner en pie a los alumnos que habían quedado, a poner el pie en el resguardo de ese salón, donde había ocurrido la tragedia, y Adriana Puigróss decide qué bueno todo eso estuvo muy bien hecho, oportuno, entiende un lugar era necesario encontrar en Patagones otras cuestiones, que sí se debían mostrar de Patagones, entonces, cada Dirección Docente tenía como misión junto con la Dirección de Políticas Socioeducativas, que estaba a cargo de se me fue el nombre, la sindicalista.

Entrevistador- Mary Sánchez, te interrumpo para repreguntar de una cosa que dijiste 2016 y por la información que yo tengo creo que era 2006.

Entrevistada- Bueno, bueno, si Mary Sánchez y si 2006, en el 2016 ya estaba jubilada, corregimos. Entonces, viajamos todos primero convocamos a los inspectores, Inspector Jefa, Raquel Incaminato, a Inspectores de Educación Física, Fabiana Schilizzi y cada Dirección Docente convoca a su grupo, a su nivel y modalidad para haber que podríamos rescatar de esa comunidad que no fuera sólo el recuerdo y lo trágico y cómo podríamos introducirnos con las políticas públicas y lo que al distrito podría brindar y podríamos actuar. Es ahí cuando me pongo en contacto con Fabiana, con Raquel Incaminato, primero, con la Inspectora Jefe Regional y con Fabiana (Schilizzi) que es la Inspectora de Educación Física. En ese momento, Fabiana me hace una propuesta de poder trabajar con los Pueblos Originarios, con su comunidad Mapuche. Entonces, ahí nosotros empezamos a entrelazar entre lo escrito, lo que el territorio hacía, pero no había intervención directa y una acción pública, entonces bueno, se organiza la jornada, no fue la escuela media, donde fueron los sucesos, fue en otro lugar, en otro ámbito y donde nos reunimos todas las direcciones con Raquel, con Fabiana y los otros Inspectores de nivel y modalidad. Se hizo la presentación de aquellas cosas que podían presentar y que se estaban haciendo en el distrito de Patagones, después de esa introducción y bienvenida que nos dieron, yo me trasladé al Centro de Educación Física (CEF)⁵⁴ en donde ahí íbamos a trabajar junto con una comitiva de docentes también que participaban de otras áreas y del nivel central. Nos trasladamos al CEF y ahí bueno empezamos la experiencia intercultural. Hermelinda era la profesora encargada del grupo, por su origen Mapuche y bueno me dio la bienvenida me dio para beber un fermento, que habían hecho con maíz y no me acuerdo con que más, que era la iniciación al recibimiento de todos aquéllos que iban a participar en un juego, que era el Palin y entonces era como que había una organización previa y un desarrollo del juego, así como nosotros decimos tercer tiempo en ese momento era el primer tiempo y que constituía parte la ceremonia que ellos hacían para recibir, no sólo lo que vi yo, sino todos los que concurríamos, como si también los docentes que iban a participar de esa actividad. En la actividad participaron los docentes Mapuches y docentes que ya estaban trabajando en el diseño del Palin, para incorporarlo dentro de sus establecimientos. Bueno, la gran sorpresa fue que bueno en una cancha tenían ellos preparada, una cancha de pasto donde estaba ambientada algunas rocas me acuerdo que formaba parte del recuadro que habían hecho porque no es una zona regular; para entrar al CEF hay que subir unas buenas escaleras, en esa irregularidad del terreno ellos hicieron la parte plana la cancha del Palin. El Palin es anterior a lo que es el hockey, es ancestral, algunas características, el palo no se compra, no es un palo de hockey es un palo de un arbusto que crece

⁵⁴ Los Centros de Educación Física en la provincia de Buenos Aires, dependen directamente como servicio Educativo no graduado de la DEF (LEP N° 13.688).

en la zona y que los Mapuche, la comunidad Mapuche preparada para hacer el juego, no me acuerdo en este momento el tema de la pelota, pero era similar a una pelota hockey, pero no me acuerdo muy bien como estaba construida. Bien, empieza a desarrollarse el juego, consistía no en tirar al arco, sino que había que pasar una línea final, estaba bien demarcada en cada uno de los equipos, entonces se iniciaba en el medio y empezaba a hacer el pase de la pelota y que el objetivo era cruzar la cinta de demarcación final, pero no sólo pasaba la pelota, hacer el tanto (anotación), había que pasar todo el equipo y así se iba desarrollando el juego. Bueno para mí fue una experiencia enriquecedora nunca había visto jugar Palin, fue muy grande la impronta que le dieron los Mapuches, la gente de Inspección, tanto Fabiana de mostrar esto, que ya iban a desarrollar en el territorio. Bueno cuando se finaliza el juego nos retiramos, otra vez me dieron el brebaje, porque era, ahora sí el tercer tiempo y nos incorporamos a la experiencia que era la conclusión final de cada una de las comisiones. Ahí, tuve la oportunidad de conocer al Lonko Mapuche, el cual establecimos una pronta vinculación, bueno, y fue muy emotivo la palabra del mensaje que él dio en esa oportunidad y el agradecimiento a reconocer por parte del Estado provincial, esto que ellos habían hecho desde épocas remotas. Una jornada espectacular. Cuando volvimos a La Plata, yo estaba más que emocionada, así que un día me reuní con Adriana Puigróss, con su equipo y estaba Elvira Romero, estaba Cintia Rogovsky, estaba Mary Sánchez, estaba la gente que se encargaba de la feria del libro y había impactado tanto, bueno dijimos, entonces, esto tiene continuidad, bueno en ese momento en la feria del libro hubo un stand por Educación Física, me acuerdo que vino Fernando Giron, también, de la Dirección de Educación Física, hablando de motricidad, y bueno, estaba Hermelinda y estaban los profesores, el Lonko Mapuche que los acompañaba, su nieta que nunca había visitado Buenos Aires. Así que, bueno, era una experiencia en la feria del libro que no solo se presentaban, los presentó Adriana Puigróss, sino que tuvo una consecuencia, cada uno de los stand, dados a la provincia de Buenos Aires, como a las experiencias que se hacían en el SUM. Pero el Lonko Mapuche tuvo su espacio para contar experiencias ancestrales, sobre su cultura, así que bueno esa fue la continuidad que nosotros pudimos dar ese mismo año, para que, quedara instalado, reconocido y que Patagones al pasar sus fronteras por algunas cuestiones y no por todas las que tenía para mostrar, si bien la tragedia es mediática, pero el Lonko Mapuche no fue.

Entrevistador- Bueno, te hago una pregunta, ¿en qué fecha fue más o menos esa feria del libro?, esa experiencia presenta en la feria del libro, en qué año más o menos, ¿te acordás?

Entrevistada- En este momento no me acuerdo, si fue el mismo año o fue al año siguiente en el 2007, lo puedes chequear, sí, entre 2006 y 2007, bueno ¿por qué?, porque en el 2007 nosotros tuvimos la posibilidad de escribir el diseño curricular, permitió que la experiencia de Patagones y otras que tuvimos, pero donde las culturas también incidieron en la toma de decisión en nuestro trabajo, la intervención en esa misma región, no en ese distrito, sino el vecino en el verano, se hacía la cosecha de la cebolla y acá lo ensablo porque es la misma Fabiana Schilizzi y la misma Raquel Incaminato, la que me dicen que en esa zona la cosecha de la cebolla, bien, se introduce lo cultural de qué manera, la gente de Bolivia viene a levantar la cosecha en esa zona, lo que voy a contar también es trágico porque los chicos bebés, las mamás los llevaban a la cosecha de la cebolla, en algún momento se sacaban un especie de moisés, que llevaban, que se lo cuelgan, no sé cómo se llama, lo dejaban y venía el camión para atrás y ahí fallecían chicos. Entonces vista la normativa es amplia, hay que saber usarla para poder intervenir. En ese momento dijimos, bueno, si no tienen dónde dejar esos pibes, lo que tenemos es que fallecen pibes por año en la cosecha de la cebolla; tenemos que hacer algo, entonces, ideamos la escuela de verano en tres turnos, mañana, tarde, mañana. Arrancaron a las siete de la mañana entonces hicimos una escuela de verano de 7 a 10, de 10 a 3, de 3 al 17, o sea cumplíamos tres franjas horarias para que las mamás pudieran trabajar tranquilas, que esos pibes, entonces empezábamos a las 7 de la mañana, una directora para tomar

turno, una directora para el segundo, una directora para el tercero y, además, tenían un grupo de maestros, profesores de Educación Física o de música, de acuerdo al nivel y modalidad, una inicial y los nenes se quedaban. Para lo cual se montó en la escuela un lugar en donde esos niños podían estar atendidos con biberones, pañales, cantidad docente-alumnos. Bueno, digamos que esa zona nos enseñó también que nuestra normativa debía ser más amplia, en el sentido, que no es lo que pasa en conurbano, no es lo que pasa el interior, tiene que mirar el interior profundo, donde muchas veces por la cantidad de pibes no hay escuela de verano, bueno en ese momento también lo pudimos implementar y esto nos dieron mucha pila escribir, escribir, escribir, escribir y lograr que lo intercultural, lo territorial, lo que es uso y costumbre, dentro de los buenos hábitos dentro de una comunidad para que ellos pudieran crecer y que pudieran mantener. Debían tener un diseño curricular que permitiera apreciar el ambiente, tener el cuidado, tener todas las seguridades esos niños que no iban a ir a una pileta, no era que nos volvíamos loco por una pileta, nosotros lo que queríamos es que esos niños hicieran, sigan y su padres puedan trabajar tranquilos. Bueno, no sé si me querés preguntar algo.

Entrevistador- Si, la verdad que es muy completa la respuesta, te agradezco mucho se extendió más de lo que yo pensaba, la verdad, que bueno. Independientemente de esto puntualmente de mi tesis, yo lo hablaba con Jorge (Saraví) mi Director de Tesis, y que también hay cosas de los relatos que se van recogiendo, van dejando como huellas, para después en algún otro momento o algún otro profesor o profesora, puedan seguir investigando, algún aspecto. Está bueno lo del contexto, porque si no contextualizamos, también como lo hiciste vos, es muy difícil tener una idea acabada en cuanto a la información que me estás aportando a la investigación, así que yo te agradezco mucho el aporte que estás haciendo en esta charla. Me faltaría redondear un poco, yo puse, como la última pregunta ¿Qué balance hace uno de esta experiencia desde tu rol como ex Directora de Educación Física provincial y si tenés conocimiento de que estas experiencias después de que vos te retiraste de la gestión, siguieron en el tiempo haciendo o replicando? Un poco esa también la pregunta que orienta, también la tesis, los objetivo de mi tesis.

Entrevistada- Bueno, el diseño curricular quedó escrito. Todo lo que te estoy contando se puede hacer con este diseño, pero también esta intencionalidad política de llevar adelante políticas públicas que llegue a todo el mundo y saber cuál es la necesidad que tiene el territorio, no sólo la necesidad un director de organizarla y cumplir, digamos que para mí todo lo vivido en la Dirección de Educación Física, fue algo por ocho años muy intensos en donde nos tocaron varios desafíos y creo que hay que ponerle pasión, amor. Yo me llevo el premio profesional más grande, haber sido Directora de Educación Física y haber podido transformar y, a veces, crear y estar acompañada por un equipo hermoso, lo profesional ha sido bueno, la Dirección de Educación Física el trabajo siempre, el trabajo más completo el que mayor satisfacción las experiencias que me dan, me dio, el territorio fueron, no sólo lo intercultural, sino en la manera de desarrollarse cada territorio y saber que no construye normativa, la normativa tiene que ser primero para instalar, segundo para seducir, tercero para que el otro se contagie y pueda ser en el territorio y lo que dicen las políticas públicas. La indiferencia de directores, es la indiferencia el inspector, la indiferencia los profesores muchas veces es lo que hace fallar una norma pero el que conduce debe transmitir esa pasión y despertar en el otro las ganas de sumarse a los proyectos. Yo no tuve ningún inconveniente, no tuve ningún distrito que no pudiera hacer, ser referente en algunas de estas cuestiones, cuando Mario Oporto vuelve ya habíamos estado trabajando en la nueva regionalización y de 16 inspectores y eran propios de la dirección docente (DEF), pasamos a ser 25 regionales y 1 por cada región educativa. Entonces ya no era que todas las direcciones en nivel y modalidad teníamos un jefe, sino que teníamos una sola voz en el territorio y era el Inspector Jefe Regional, en ese momento de las 25 (Regiones Educativas), 12 fueron de Educación Física, a tal punto, cuando llegamos a una reunión, bueno dijeron, esta es la Dirección de Educación Física y Cultura, como diciendo cuántos jefes me

diste, yo di explicaciones porque no fueron los otros cuatro, que yo había propuesto, me dicen el problema no es lo que no pusiste, el problema es cuantos pusiste, entonces yo empecé a hablar y no lo voy a mencionar ahora de cada uno de ellos, porque eran líderes en su territorio y habían logrado liderar aquello que fundamentalmente le competía a la Dirección de Educación Física que era la acción de verano, entonces, durante mucho tiempo estos jefes lideraron la acción de verano, como inspectores y en el momento de hacerse las 25 Regiones, yo no tuve duda que 12 de los 16 estaban, para ser Jefes Regionales de esta organización. Esto habla de la pasión, esto habla del profesionalismo y esto habla del interés que se puso en el territorio para llevar adelante las políticas públicas. En ese momento no los manejaba yo, los manejaban los Directores Generales de Escuelas, que cuando a ellos le ofrecen ser Inspectores Regionales aceptan, entonces, ese fue no puedo decir nada de la Educación Física, Educación Física nació para liderar, pero lidera, quien tiene ganas de liderar, tiene proyectos y se preocupa por encontrar en cada territorio quién representa mejor la voz de la Educación Física, Fabiana Schilizzi, es una.

Entrevistador- Bueno, nada, bueno creo volviendo a ese balance de contexto, digo que me decís, si por ahí focalizando en la experiencia de patagones, ese balance, algo comentaste anteriormente, pero bueno, si tenías que algo más que agregar sobre el balance de la experiencia del Palin en Patagones.

Entrevistada- Fue sorprendente, fue sorprendente porque a mí se me abre como directora una nueva razón para incorporar lo intercultural en los diseños, ¿entendés? Es como que ahí tuvimos la posibilidad de ver una faceta, no por el juego en sí, sino por lo intercultural, porque muchas veces lo hemos hecho, en traer el juego del abuelo, traer el juego de nuestros mayores, pero nunca con la profundidad que fue en eso, que eso también es determinante para un director para poner mayor énfasis para escribir. Por eso digo que fue una experiencia totalmente enriquecedora, yo no evalué directores que siguieron a mi gestión, porque sería hasta un punto, pero creo podría decir, para aplicarlo, habría que vivirlo y lo mejor muchos de ellos no lo vivieron, entonces no pudieron poner el énfasis que mi gestión pudo poner. No quiere decir que en el territorio no ocurran, porque creo que dejamos huella en muchos lugares pero no se ve en este momento, como la intervención de la política pública para establecer, para poner en valor el territorio, esa es la diferencia. Tiempos políticos, tiempos donde no se le ha dado, tuvimos cuatro años, donde la Educación Física la vi estancada, si vos te fijás, ninguna de las normativas, salvo algunos documentos de apoyo no ha sido modificada, te estoy hablando de 2007, entonces, bueno creo que los liderazgos de los ministros son fundamentales para hacer una continuidad y a esta altura te diría que pasados los 10 años, por eso me fui en 2016, porque había pensado en esto, pasado 10 años ya tuvimos 11, 12 años, este diseño debía ser modificado y creo que no hubo una decisión política para hacerlo, ni tampoco nos acompañó la pandemia, entonces, hace seis años que la provincia tiene en relación a todos estos temas, para interpelarlos, y decir ¿continuamos con esto?, ¿no continuamos? No ha habido evaluación de los diseños, un Consejo General, que ha quedado y no cumpliendo ese rol y ha tomado iniciativa, tanto los cuatro años, que no se le dio importancia, a la educación como estos años, la pandemia por supuesto más justificable, estos últimos, que los anteriores. Creo que faltó conducción para continuar y no evalué a colegas, lo digo y sigo contextualizando, porque expresando lo que no se hizo hasta el 2016, cuál fue otra tragedia que nos pasó más, la pandemia, entonces tenemos una tarea pendiente.

Entrevistador- Bueno, la verdad que te quiero agradecer mucho. La entrevista me ha aportado un montón de información que bueno que es auspiciosa para la tesis y no la conocía, así que valoro esto y bueno nada agradecerte no sé si quieres agregar algo más con respecto al tema de la experiencia de Patagones y bueno ya estaríamos cerrando la entrevista. Cerrando ahora no quiere decir, un cierre total, porque por ahí si me quedan algunas dudas después de que yo pueda

desgrabar de la entrevista, por ahí te consulto algo más, bueno te dejaría a hablar, que hables si te queda algo en el tintero de lo que te pregunté o algo que quieras agregar vos.

Entrevistada- A lo mejor, sólo me limité a decir cómo se hacen, tanto como en el primer tiempo y el tercero, los docentes Mapuches y los que son de Patagones vivieron eso con una alegría interesante. No dudo que ellos los hayan transmitido o que ya se estaba transmitiendo y yo me estaba poniendo en conocimiento que se estaba haciendo, porque uno es el que crea, es el que sabe ver, el que sabe mirar y sabe interpretar lo que está viendo. Así que bueno para mí fue una bisagra, si hubiera algo, yo no conocía, ver algo que nuestros profesores estaban viviendo, que yo estaba aprendiendo, que esto lo podríamos replicar y lo podríamos mostrar y yo viniera re-contra entusiasmada, el Palin tiene por lo natural, por la ceremonia, tiene todo. Como el inicio del Palin, el de los elementos que se utilizan, en la forma saludarse, por supuesto ahí no había full (Faltas), no había nada. Los pibes jugaban y los profes jugaban bien, entonces, bueno esa es una experiencia bárbara, cuando el Lonko Mapuche viene Buenos Aires, yo ya estaba hecha, o sea podría haber, lo puede escribir y lo pude disfrutar, bueno no sé qué más me pudo haber dejado, lejos mucho y le digo amigos. Si querés, te cuento algo personal, cuándo en el 19 (año 2019), yo había dejado de ser directora en 2007, en el 2009, estoy con los años 2009, en 2009 se enferma mi hijo yo tuve miles de muestras de afecto de cariño, de rezos, Fabiana Schilizzi, Raquel Incaminato, dijeron el Lonko Mapuche reza por tú hijo, así que esto trascendió el cargo, trascendió la vida, el aprendizaje, bueno nada esto terminó gracias, Sergio.

Entrevistador- Muchas gracias a vos y la verdad que bueno, muy emotivo también esto último que dijiste la verdad que son cuestiones que trazan, aparte de las prácticas pedagógicas, parte de la historia de nuestro trabajo cotidiano colectivo, así que te agradezco mucho. Bueno y espero volver a retomar después si me hace falta en la investigación de alguna otra pregunta más, así que te agradezco y doy por finalizada la entrevista muchas gracias.

Entrevista a la docente Raquel Incaminato (17/12/21), ex Inspectora Jefa Distrital del Distrito Escolar de Carmen de Patagones, provincia de Buenos Aires

Entrevistador- Bueno, buenos días mi nombre es Sergio Sanelli, como parte de un trabajo de investigación de la tesis de maestría de la Universidad Nacional de La Plata, te quería hacer una serie de preguntas respecto a una experiencia que se desarrolló en Carmen de Patagones y me parece interesante entrevistarte. Creo que, bueno, pues me lo vas a confirmar después con tus datos, estuviste a cargo vos del distrito, de la Jefatura Distrital de Inspectores y bueno me pareció interesante hacerte preguntas. Pero te voy a pedir que te presentes, una vez que te presentas te voy a hacer una serie de preguntas en torno a las experiencias, fundamentalmente, también lo quiero dejar en claro que es una investigación sobre juegos y actividades físicas de los Pueblos Indígenas en la provincia de Buenos Aires y me parece interesante lo que ocurrió en Patagones por las referencias que yo tengo, así bueno te pido que te presentes y después te hago la pregunta.

Entrevistada- Dale, gracias. Mi nombre es Raquel Incaminato, yo era supervisora de área de Adultos Formación Profesional antes de ser Jefe Distrital y conformamos un equipo este en el distrito, que el distrito se llama Patagones la ciudad cabecera es Carmen de Patagones que

trabajamos fundamentalmente, ni siquiera pensando en la Educación Física, sino en el juego y a partir de eso interactuar con Pueblos Originarios, que es una historia bastante larga que no se circunscribe solamente al periodo donde yo fui jefe distrital, sino de mucho tiempo antes, porque había surgido no solamente con pueblos indígenas autóctonos que son los Mapuches del sur de la provincia de Buenos Aires, sino con una migración importante de Coyas,⁵⁵ que habían venido desde los años 70 en adelante, así que bueno es un poco largo, pero es interesante ver cómo resulta en función del compromiso de las partes, poder hacer un trabajo, interesante para todes, no solamente para la educación sino para poder comprender además todo el entramado social de los distritos.

Entrevistador– Bien, bueno yo por lo que tengo referencias me dijeron que hubo una experiencia particular en Carmen de Patagones, lo consulté con la Inspectora de Educación Física con Fabiana Schilizzi, y bueno, yo te preguntaría en torno a esa experiencia cómo se le puede describir ¿dónde se hizo?, aproximadamente, ¿cuándo se hizo? ¿cómo y quienes participaron? Una descripción, digo, que nos da por lo menos el contexto en que se dio esto lo que vos comentaba, del asentamiento de Pueblos Originarios en nuestra provincia de Buenos Aires.

Entrevistada- Mirá, hay una diferencia una cuestión es la migración al sur de la de Buenos Aires, por el cultivo de cebolla, que se hizo, de poblaciones del norte argentino básicamente, Coyas no solamente argentinos y bolivianos; y otra es la que la población estable de Carmen de Patagones y el sur de la provincia bien al sur Carmen de Patagones es donde hay poblaciones indígenas de siempre pero que no se reconoce, por una cuestión de preservación de ellos, bueno este era, una cuestión compleja que había que destapar y valorizar y que ellos hagan y pongan en valor su cultura. A raíz de esto, nosotros que veíamos con preocupación que las escuelas de los chicos de origen Mapuche, lo que pasaba es que tenían dificultades como en el resto del distrito con estos chicos de origen Coyas, con dificultades en el lenguaje, engrosaban los gabinetes porque decían que no tenían vocabulario, no tenían lenguaje, como si el lenguaje se suscribiera solamente un discurso oral y por otro lado engrosar las escuelas especiales, entonces para nosotros y personalmente, yo ya te digo que la historia es bastante larga porque trabajé muchísimos años como directora de escuela rural y viví esa explosión de migrantes de origen Coya, y nosotros habíamos hecho un abordaje desde las escuelas primarias, con las familias porque no se concibe la escuela rural, básicamente sin integrar la familia, yo creo que casi, yo soy esencialmente maestra rural y todos los compañeros que hemos trabajado en esos ámbitos no concebimos la escuela, sin integrar a la comunidad o sea no es posible. Entonces ahí, esa es la oportunidad que tuvimos de conocer las problemáticas de las familias y poder interactuar con ellas. Es verdad que a veces estas cuestiones no se pueden, no son en su premisa y no son la preocupación de la política pública, ni era la preocupación de las autoridades educativas. Te hablo de los años 80 y pico (año 1980), año 90 (año 1990), sólo era iniciativa de algunos docentes que veníamos con historias de militancia. En algún aspecto y de esta preocupación común que teníamos algunos, que no sabían ¿por qué?, pero sí que debíamos integrar a las familias y a través de las cuestiones más fáciles digamos, que era el juego, el fútbol, no solamente los niños, sino a las familias, porque la posibilidad que te da, es que puedan interactuar con la familia y así poder entender a los chicos. Así que empezamos ahí, nosotros después uníamos escuelas rurales bueno empezamos con ese trabajo. Cuando a mí me toca ser Jefe Distrital nosotros ya teníamos instalado particularmente desde mi área, que era Adulto y Formación Profesional, unas mesas de discusión. Yo por mi historia militante y por la historia del sindicato, sé que la única forma de salir de situaciones problemáticas, es organizándose y la organización es la base del éxito y de la posibilidad de salida y entonces lo que hicimos, fue instrumentar el tema de unas mesas de gestión distrital donde participamos, no solamente

⁵⁵ De los pueblos diaguitas, omaguacas, atacamas, quechuas o aimaras. Definición de la Real Academia Española.

educación, sino municipio, deporte, salud, bueno, todas las organizaciones que tenían injerencia en la comunidad. Como son varios pueblos y diferentes porque Carmen de Patagones tiene una fisonomía totalmente diferente, una estructura social diferente a la que es Juana Pradere, que es la otra punta del distrito, porque este es un distrito que tiene 160 kilómetros de largo, muy extenso y muy diverso; tenés zona de secano, zona de riego, bueno en esta zona de riego que sería el norte del distrito donde se localizan las poblaciones de origen Coya y al sur más al sur, la Mapuche. Están ya más arraigados en el lugar y en la ciudad de Carmen de Patagones particularmente fueron, si bien fue el mismo, la misma forma de planificación, que fue a través del juego y Educación Física, porque el trabajo que se dio continuidad inclusive en el verano, con las Escuelas de Verano (EAV)⁵⁶ no se circunscribió, solamente claro entonces en el interior, en el interior que nosotros decíamos del distrito los pueblos más chicos este también se hizo, pero adecuado los juegos hacíamos una recopilación de juegos que contaban sus abuelos y esos juegos se repetían en la escuela y después los profesores además y los docentes que impulsaban junto con los con las familias, porque en las que participan también adultos en juegos. No era solamente con los niños de las escuelas rurales, en la escuela rural vos haces con niños, con adultos, medio que es un ámbito que da, es un ámbito de un centro cultural, donde se festejan hasta los cumpleaños. Es una cosa totalmente diferente a lo que se ve, y en Carmen de Patagones, fue muy interesante porque bueno ya te digo participaron en ese proyecto y profesores que eran Mapuches, entonces era bien interesante porque, había qué tener, como muy arraigado, ese juego, que además ellos mismos lo recordaban, lo hacían, que contaban sus padres, sus propios padres, y bueno y empezamos a ver otras actitudes en los chicos con respecto al insulto, se insultaban diciéndose “indios”. Bueno eso cambió porque, paralelamente a este trabajo que hacíamos que específicamente de Educación Física, teníamos un profesor un compañero, que sigue creo que está todavía como director del museo, que nos hacía una capacitación a los profesores de historia de las escuelas. Empezamos con los 6º grados, después creo que, con los segundos, terceros años de la secundaria bueno o sea que no es solamente, sino que estaba apoyado por otras áreas, que hacían a la revalorización de esta cultura Mapuche. Por otro lado, lo que a mí me concernía, lo que hacía era convocar a los Lonkos, a un Lonko⁵⁷ que era muy muy reconocido en su propia comunidad y valorarlo en el sentido que participamos de los actos escolares era como una autoridad más del distrito o sea era el reconocimiento y muy interesante, porque él iba a dar charlas a las escuelas, a contar historias. En realidad, no charlas, si no a contar historias. Nosotros hablamos y convocamos a los contadores de historias y era muy lindo por eso te digo, no era solamente el hecho de recopilar juegos o lo que jugaban sus abuelos y ponerlos en práctica y hacer competencias con esas cosas, o jugar, la verdad, jugar solamente jugar, sino además complementar con estas cuestiones que tiene que ver con la historia, con la revalorización de esas personas que podrían contar la historia, de tener a un profesor también que acompañara a los docentes en entender, porque cuando hay resistencias porque no se conocen, porque no se entiende y no era fácil. Porque la idea era, que fuera que no que fuera impuesto, para que tuviera efecto y para que sea real, y la verdad que muchas cosas siguen, porque lo que nosotros nos interesaba era que tuviera continuidad en realidad. No tuvimos un periodo de estos últimos años, que fueron complejos y se vino abajo absolutamente todo porque había un Jefe Distrital y creo que no sé si no sigue habiendo, que viene de la privada (Escuelas de Gestión privada), la relación con lo público, esta como lejana, es correcta, pero no hay. Vos ahí te das cuenta de la falta de empatía con lo público, imagínate con lo rural y con los indios, es complejo, es difícil, pero bueno, es interesante, a nosotros nos aliviaba, no por hacer un favor a nadie, nos aliviaba creo que a nosotros como comunidad, porque teníamos la posibilidad de entender, la posibilidad de disfrutar, la posibilidad de

⁵⁶ Programa provincial recreativo formativo y alimentario incluido en el calendario escolar, con el nombre de: “Escuelas Abiertas en Verano”.

⁵⁷ “es como el jefe de la comunidad”, repregunta hecha el 2 de febrero de 2022 a Raquel Incaminato.

revalorizar y eso se nota en el aprendizaje, eso se nota en los resultados del aprendizaje de los pibes y ahí se notaba que ya los pibes no era un problema del lenguaje, sino era un problema de comprensión de los docentes de su propia cultura, porque los Coyas no hablan, como nosotros o sea tiene otras formas del lenguaje, otra forma de expresarse y bueno que la mayoría de los docentes por ahí no los entendemos, nos cuesta un tiempo internalizarlos, entenderlos. Tampoco nos convertimos en lo que no somos, entendemos, pero somos, somos nosotros y no es que somos nosotros y ellos. Nosotros somos con “ellos”, que es lo que podemos, cada uno dándole el valor que le corresponde.

Entrevistador- Bueno, muy interesante el relato, la verdad, es muy importante lo que relataste, porque le da un contexto a la experiencia, y yo lo que te quería preguntar, si en las acciones que habían planificado también lo fueron ligando al currículum escolar que ustedes tenían presente, porque hay algo que he consultado con Fabiana Schilizzi y con Hermelinda y mencionaron el tema del ambiente, que era muy importante no solo el contexto ceremonial de la propia identidad cultural Mapuche, sino también muy ligado al tema del ambiente que eso de alguna manera ligaba con los contenidos curriculares que se desarrollaba en aquel momento, ¿vos ves una relación ahí también?

Entrevistada- Si, necesaria, o sea, las relaciones son necesarias, sino es imposible Por eso te digo es multifactorial y multifunción o sea nosotros acudimos con todos los recursos, a todos. Yo, primero el reconocimiento del espacio, del espacio como propio, porque los pibes estudiaban en la historia, como si los indios fueran otros y los indios eran ellos, descendientes del Mapuche y a mí me impresionaba cuando un profesor, los profesores se presentaban como de origen Mapuche, los pibes decían: “ehhh, mirá vos”. Acá no hay, acá no hay, vos le mirabas la caritas, ¿cómo no hay? el tema es “hay”. El tema es reconocerse y ver por eso, y esto me parece que es muy importante, generar también ambientes de esta empatía entre los profesores, los pibes y las pibas y valorizar las acciones cotidianas que tenían. Yo me acuerdo en algunos barrios, por ejemplo, estaba la Machi,⁵⁸ iba alguien y le decían bajito la Machi, pero no se la reconocía como una persona de consulta. Otra era cuando nosotros trabajamos también con el tema de los relatos de los chicos. Cuando decían, que toman, cuando te duele la panza, y ahí salían el tema de las hierbas. Entonces los profesores de biología buscaban, la hierba ¿para qué sirve? ¿para qué no sirve? Bueno, ahí tenía una sabiduría incalculable, los pibes o sea sale del juego, la excusa es mirá yo siempre decía la excusa para la organización es la educación, la excusa por lo más importante es la organización, la excusa para organizar la gente, revalorizarse, fue el juego a través de Educación Física, pero no es importante, no es lo más importante el juego, lo más importante es la revalorización de esos pueblos, lo más importante es que no se siguen estigmatizando, a los pibes por ser de ese color, por ser Mapuche, por no hablar, por no tener un lenguaje. Como yo escuché decir a docentes, no tiene un lenguaje civilizado o sea hay cosas que te van quedando decir, entonces no te podés enojar, aunque a veces pasa, pero si tenés que esas personas que te dicen esas cosas, como que tienen mucho miedo y mucha falta de conocimiento, entonces, es imposible comprender. Yo creo que en principio estas cuestiones se hicieron porque nosotros encontramos un ámbito privilegiado, docentes comprometidos y con historia, con historia de militancia y también con muy buena formación académica. También, entonces tenemos profesores Mapuches bien formados, tenemos docentes de historia, y todo se hacía casi que diría, por fuera de todo, porque es como que estamos probando y haciendo y éramos digamos flexibles, nos da muchísimo trabajo, trabajamos un montón,

⁵⁸ “es como la médica de la comunidad, es la bruja digamos, lo que le dicen los criollos la bruja, pero ella es la que sabe de hierbas, de medicamentos, es interesante, y también encabeza los rituales, se hacen encuentros nacionales de las Machis. Es la autoridad sanitaria, vista desde nuestro punto de vista”, repregunta hecha el 3 de febrero de 2022.

porque esto lo seguimos en los veranos y si se fue mechando, en todas las áreas y no era solamente por un área, si bien empezó por ese lugar, pero bueno todas las áreas estaban involucradas.

Entrevistador- Bueno y vos, Raquel, te acordás aproximadamente, porque no hablamos de fechas, de tiempo, para ubicar la experiencia, tu responsabilidad a cargo de la jefatura, no estuvimos hablando de fechas.

Entrevistada- La experiencia se hizo desde el 2005 hasta el 2009, porque yo me voy 2009 y más o menos de 2005 al 2009 estuvimos a full, con esas experiencias, ya te digo y verano y después siguieron otros, yo me fui, pero me tocó ese periodo y anteriormente yo había trabajado mucho con en una cuestión bastante parecida. Ya te digo en los 90 (Año 1990), empezamos nosotros, sin saber y sin estar, ni siquiera que correspondía hacerlo por ley. Era por otra cosa donde empezamos con los partidos de fútbol con los adultos con la gente más grande y ahí trabajábamos con la Pastoral Migratoria (Iglesia Católica), con el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), con un proyecto de minifundio, donde organizamos a la gente, jóvenes, niños, jóvenes y adultos, porque éramos directoras de escuelas primarias y además de maestras de educación de adultos y trabajamos en esto, de la reivindicación de la cultura Coya, entonces era la celebración de la Virgen de Urukupíña, para eso la pastoral, había mucha gente muy piola, dentro de la pastoral, yo soy cero, no sé, ni de qué se trata la iglesia, hija de madre anarquista, qué sé yo, no nada que ver, sin embargo lo hicimos. Se pudo hacer un trabajo muy interesante con esto, bueno había un cura que nosotros le decíamos, subcomandante Marcos. Porque fue, imagínate que fue éste, trabajó muchos años, había trabajado muchos años en Guatemala y fue guardaespaldas de Lula, en una época, el cura, así que trabajamos y aquí hacíamos los partidos de fútbol, los juegos, porque la gente con el juego se distiende y se alegra la vida. Era un ámbito, nos reuníamos los fines de semana, por eso te digo los docente, había que trabajar los fines de semana, con esa tónica y comprometiendo y sin un peso, sin ayuda de nada, ni de nadie, era todo lo que se podía, pero bueno esto, después esas fiestas, son casi famosas, que se siguen haciendo. Pero bueno era revalorizar, para nosotros era eso era muy importante porque los pibes tenían protagonismo, porque pasamos de tener una población, rural en las escuelas del 20%, que teníamos de Pueblo se Originarios a tener el 80%, pero sin embargo no se integraban y supuestamente eran los pibes que tenían problemas pero los problemas lo teníamos las docentes no los pibes, ni las familias, pero hacer que todo el mundo se arme, como todo un engranaje exige todavía aún hoy exige de mucha empatía y mucha formación, a mí lo que me parece como crítica qué hago yo a las políticas públicas que a veces está la ley, está todo, porque yo me acuerdo que esto se supone que la educación es pública para todes, en todas las épocas pero a mí me tocó vivir en el año 93 (Año 1993), vivir, que una inspectora de primaria dijera, de los extranjeros e indocumentados no se podían inscribir en las escuelas. Imagina que se armó una revuelta terrible mira de qué fecha te hablo. Todavía había gente que piensa así, o sea, el último distrito de la provincia, debido a un Inspector que era de Bahía Blanca, era como decir estos “negros cosas”, estos no van a entrar, yo estaba en el sindicato docente así que imagínate saltamos todos por los aires. Pero todo era una lucha, es mucho más fácil este tipo de cuestiones cuando vos tenés, digamos, algún cargo que te valide, pero si no es como que es muy difícil, es muy difícil, sigue siendo difícil ahora...

Entrevistador- Justamente, hablaba antes de arrancar la entrevista con vos, de las tradiciones, una cosa lo que está la política pública escrita y otra cosa las tradiciones que hoy perviven todavía, por lo que vos relatas, ¿se sigue haciendo esta tradición de segregación? Una segregación que a veces expresa explícitamente y a veces otras veces es oculta y se genera se realiza en la práctica, están más allá de la política pública y bueno yo creo que lo más lo más importante creo que lo has expresado en esta entrevista, no era una entrevista muy larga la verdad que me da mucho gusto

escucharte y me has dado tu mirada que me sirve de mucho para el trabajo que estoy haciendo creo que es que es importante justamente escuchar las voces también de los docentes, escuchar las voces pero en el caso a mí me tocó hacer de la entrevista Hermelinda, también, me toca ahora dentro poquito a otro profesor más que participó. Pero es muy interesante como de a poco se van escuchando voces que no tienen que ver con una homogeneización cultural sino, justamente, con una diversidad cultural así que, con respecto a eso, para cerrar haciendo un balance de esa experiencia y lo que dijiste de lo que había pasado que muchos alumnos eran derivados a gabinete o escuela especial. Esa experiencia de sumar a la diversidad cultural de nuestra provincia y de nuestro país no obviamente ¿sirvió para mejorar esa situación que vos mencionabas que la diversidad cultural era tomada con una situación de gabinete o como una derivación a escuela especial? Esa experiencia que usted dice en el balance ¿mejoró la situación en la comunidad donde fue realizada?

Entrevistada- Sí, impresionante y además paralelamente, nosotros hacíamos las supervisiones conjuntas nunca había un supervisor en una escuela, y seguido decíamos: “muchas miradas”. Hay una compañera Rosana Gómez, que siempre decía muchas cabezas piensan mejor que una y era así. Entonces me dio que instalamos la de Especial, iba con la Primaria, la de Especial con Educación Física, dos o tres iban con esto y logramos integrar chicos. Nosotros íbamos al revés, sacamos de las escuelas especiales y las integramos a las escuelas comunes, nosotros tuvimos experiencias de chicos que terminaban, con currículo en particular, reducido, pero una secundaria. Chicos de especial que hacían la secundaria con el resto porque, la idea era que tuvieran un ámbito pero también un ámbito de socialización. Pero, bueno, eso exigía mucho compromiso, mucho acompañamiento y se pudo. Se hicieron montones de cosas que algunas siguen y otras depende, tuvimos nosotros suerte de tener un equipo que empezó de cero con mucha problemática con mucha invasión de todo tipo porque pensar que nosotros estábamos en medio de una crisis, había ocurrido una tragedia en Carmen de Patagones todo el mundo era mirado. Lo que aparecía por la tele era cualquier cosa menos la realidad, todos querían aparecer porque yo tengo bastante escrito, de ese momento porque había que trabajar con distintos grupos, de alumnos, de docentes de bueno, era todo eso, pero en medio de todo eso tuvimos la lucidez de pensar y no sentarnos solo en la problemática de la tragedia, sino pensar que las cuestiones ocurren por algo y si ocurren es por algo. Empecemos a desnudar construyendo algo que nos pueda facilitar, que nos sirva a todos, siempre desde la alegría, desde las ganas de superar esas situaciones y no quedarse en el drama sino empezar a construir cosas nuevas y con todos, porque la idea era que sea con todes, hoy es con todes y bueno fue un camino muy interesante. Pero me parece, además, es el único camino posible para poder interactuar con otros o sea no es una cuestión individual, es una cuestión colectiva y tiene que haber empatía profesional y la gente se tiene que comprometer y ser buenos profesionales y no es imposible. No se puede hacerse de otra manera, pero está muy bueno pasar por esas experiencias. A mí me lo que me parece interesante esto, de estos trabajos que yo he hecho montones de entrevistas de ellos, hay que linda, qué linda experiencia, pin... pero cuando vos haces la propuesta concreta llevémoslo a cabo en otros distritos a ver si, porque nosotros habíamos propuesto inclusive de todo el equipo trasladarnos a otros lugares y ver qué podíamos hacer contar las experiencias qué sé yo y cómo que bueno estará todo bien pero, en las luchas que uno tiene históricamente con los que menos tienen eso es así, siempre va a ser, está en el último renglón, pero no hay que renunciar por eso, hay que seguir insistiendo.

Entrevistador- Bueno, te quiero agradecer mucho el tiempo que me diste para esta entrevista la verdad muy buena, y bueno, nada como te dije hace un ratito hay muchas cosas que me llevo, importantes de la entrevista y fundamentalmente de la práctica que han hecho en Carmen de Patagones, con este trabajo, a pesar, bueno justamente, de la tragedia que todos conocemos, la tragedia de Patagones, así que nada si me llega a quedar alguna otra pregunta, por ahí te la hago

más adelante, como hice con otros entrevistados, porque Hermelinda me hablaba mucho en Mapuzungun y algunas cosas le tenía que pedir que me explicara, para registrarlo, pero bueno en este caso con vos, si me queda alguna duda al respecto, alguna consulta, de lo que yo desgrabe, te voy a estar llamando o molestando espero que no, no en enero.

Entrevistada- Porque vos sabes que también me estaba acordando que Graciela de Vita, también ha participado mucho, con nosotros. Nosotros participamos con el Lonko y con los Mapuches también de esos rituales, porque para entenderlo. Lo mismo yo hacía con lo hecho con los Coyas, me dio que repetía un poco la historia y como nosotros lo invitamos a nuestros eventos, a nuestras reuniones, a nuestras discusiones, ellos nos invitaban a, bueno yo sigo, yo trabajo ahora con las organizaciones indígenas de la Argentina, o sea, que participo mucho de muchos encuentros y de muchos rituales y que no soy parte, si no me invitan y participo, pero, yo no soy parte, lo que uno tiene que tener claro que no sos, en este caso un indígena. Porque a veces pasa que yo estoy, todos los años, van a hacer dos años que no voy al impenetrable chaqueño, que trabajo ahí adentro y me quedo y a veces viene gente vestida de indios a trabajar con los indios y son rubios de ojos celestes y eso es muy feo, es no entender. Porque yo como estoy acá estoy en el impenetrable y si es posible también me arreglo un poquito me arreglo, un poco mejor porque este me parece, se merecen que nosotros seamos, éste vayamos ahí cómo vamos a otro lugar, pero bueno es para larguísimo, pero es interesante bueno Sergio estamos para lo que necesites, chau.

Entrevistador- Muchas gracias.

Entrevista al profesor Gustavo Dávila (Chino) 20/12/2021, ex profesor de escuelas de Distrito Escolar de Carmen de Patagones, provincia de Buenos Aires

Entrevistador- Bueno, buenas tardes. Gracias por recibirme en esta entrevista para Facultad de La Plata, la Facultad de Humanidades, de Educación Física, de la maestría. Mi nombre es Sergio Sanelli, estoy haciendo la tesis final de la maestría, lo que me interesa en este momento, es preguntarte, de la experiencia de Carmen de Patagones en el 2006, una propuesta de Palin para la escuela en Patagones y, bueno, antes de empezar te pediría que te presentes, con nombre y apellido, y qué rol cumplías en esa experiencia del 2006, después, empezamos a hablar, más concretamente de esa experiencia, bueno te doy la palabra.

Entrevistado- Bueno, buenas tardes y gracias por llamar, mi nombre es Gustavo Dávila, soy profesor de Educación Física y he desempeñado siempre en Carmen de Patagones y Viedma. Y, bueno, mi experiencia con respecto al Palin, en principio, se debió, yo era el profesor del instituto del profesorado de Educación Física de Viedma, en la cátedra de Recreación y Juego y además era Director de la Escuela N° 5, de la Escuela N° 305 de Carmen de Patagones (ESB)⁵⁹, y bueno, entonces Fabiana Schillizi, que era la Inspectora de Educación Física, me pidió si tenía algún material con respecto a los juegos mapuches o de los juegos tradicionales de los Pueblos Originarios y yo a algún material tenía de un autor que se llama Guillermo Magrassi y de otros. Entonces, le acerqué ese material y, a partir de ahí, ella me invitó a sumarme a ese proyecto que había, en principio en forma individual, como profe del área de juegos de recreación del instituto, pero después también como parte de la educación del distrito de Patagones y empecé a trabajar en

⁵⁹ Escuela Secundaria Básica.

ella con los otros profes que estaban involucrados en ese proyecto. También por ahí contextualizarte en decirte que me interesaba principalmente esta propuesta porque yo soy neuquino de un pueblo que se llama Loncopué donde hay una comunidad Mapuche muy importante y el juego en ese lugar en vez de Palin, se llama la Chueca. La gente del lugar lo jugaba, la gente de esa comunidad no lo mostraban pero era una cosa que mencionaban, el juego de la Chueca, parecido a lo veían, como algo muy similar a lo que actualmente es como el hockey, entonces me sumé ese proyecto y empecé a colaborar con Fabiana, principalmente, y después se fueron involucrando con los profes del CEF (Centro de Educación Física de Carmen de Patagones) y con los profes, creo que era de la Escuela N° 11 principalmente y de la ESB, de la secundaria básica que funcionaba en esa escuela. Así fue cómo inicié, en este proyecto.

Entrevistador- Bueno, me parece muy interesante y en algo los relatos van coincidiendo en todo, sobre todo lo de Hermelinda que es parte de la comunidad Mapuche de Patagones, me estuvo contando justamente la integración de todo y la práctica que hacían con los chicos y un poco, ahí te hablaba en la previa y te decía esto, ¿cómo relacionaron con los contenidos propios de lo que sería Educación Física escolar, los contenidos curriculares provinciales, hubo alguna relación o fue azarosa?

Entrevistado- Yo personalmente creo que en principio fue azarosa, pero después hubo que remitirse a los lineamientos curriculares y había como coincidencia. Lo importante en cuanto a el juego en particular, es que tenía acciones, algunas habilidades y capacidades que aparecían. En cuanto al desarrollo del juego en sí, había contenidos que eran absolutamente coherentes y que tocaban las acciones de los deportes colectivos, de los juegos motores colectivos, el atacar defender, progresar en el campo, pero con otras acciones que eran completamente diferentes al juego motor colectivo o al deporte propiamente dicho. Que es que se festeja el gol de del contrario siempre es el poner de manifiesto el valor que tiene el adversario por sobre el interés de ganarle al adversario, tiene una cosa muy buena, en verdad, del respeto a la regla absoluta, en la construcción del propio elemento del juego, porque cada jugador se armaba su propio palo y eso también llegó a interactuar contenidos con otras áreas, como se me ocurre artística o en este momento de plástica que trabajaban recuerdo. Había una profesora, Cielo Taimí, de la Escuela N° 11, que no solamente involucrado en la construcción del palo, sino el telar Mapuche con la que ornamentaban su palo los chicos es decir que hubo momentos de articulación transversales entre distintas áreas, respecto a esto.

Entrevistador- Una pregunta más con el tema del ambiente, también ¿hubo relación con esta práctica? por el armado justamente de esos elementos que mencionabas vos.

Entrevistado- Bueno sí, porque, o sea, en particular no estuve presente cuando los chicos salían al medio, pero sí iban a distintos lugares; la protección de no romper cualquier árbol, sino utilizar los que estaban caídos, el elegir el mejor palo, el o el más adecuado y además con la ayuda de Hermelinda se llegó, a una, había como una especie de ceremonia previa donde se organizaban los alumnos para jugar al salir el sol, a la madrugada, es decir que salieron los alumnos de la escuela para organizar esas acciones de juego en un espacio más adecuado y ya había como una pequeña ceremonia de agradecimiento a la tierra, donde se cantaba y realizaban acciones que tenían que ver con la comunidad Mapuche principalmente de Patagones.

Entrevistador- Bueno, bárbaro y vos ¿qué balance haces de esta experiencia? Digo, fundamentalmente lo que vos sentiste en contacto con tus compañeras y compañeros de trabajo y con el grupo de alumnos.

Entrevistado- Bueno, era una cosa muy rara, digamos, en Patagones esa escuela principalmente fue una de las escuelas más involucrada en cuanto a la interculturalidad porque había muchos alumnos pertenecientes a la comunidad de los Pueblos Originarios, pero como que siempre estuvieron invisibilizados, digamos, así como qué, no sólo socialmente sino ellos mismos no se hacían ver, es lo que yo particularmente pienso, no quiere decir que sea así. Permitió esa experiencia poner de manifiesto, no solamente la participación de alumnos y alumnas que eran de las comunidades Mapuches del lugar y del distrito, sino también de otros alumnos porque participaban todos los compañeros los que eran de la comunidad y los que no eran de la comunidad Mapuche. Entonces, permitió integrar y aquellos que no conocían, a aquellos que no pertenecían a esa comunidad. Tener conocimientos no solamente de un juego en este caso, sino de otras acciones o de otras costumbres o de otras culturas, que pertenecían a ellos, esto que te digo las ceremonias previas la elaboración del palo, el telar Mapuche, todas estas cosas que permitieron no solamente a los chicos de la comunidad y a su familia en determinado momento, hasta participaron las familias sino también el resto de la comunidad, incluso creo que a través del CEF, después se organizaron encuentros entre escuelas donde los chicos que ya habían realizado la experiencia jugaban contra otros alumnos de otras instituciones, y bueno me parece que más allá de la experiencia del juego la acción de contactarse con otros de dar a conocer de diferentes formas culturales que están en la localidad pero que muchas veces están invisibilizadas fue una tarea importante digamos que se dio a partir de ese momento.

Entrevistador- Bien, aparentemente, el CEF también pudo canalizar también está expresión de actividades, con este encuentro, un encuentro de varias escuelas ¿el encuentro estaba centrado en el jugar al Palin, entre otras escuelas que no habían tenido esta experiencia? o ¿solamente los que jugaban entre ellos?

Entrevistado- Exacto, y sí y además hubo un encuentro de Educación Física en un determinado momento, ahí mismo en el CEF donde habían hecho, han venido profesores de otros distritos recuerdo que estaba la Directora de Educación Física de la provincia, García (Silvia García), creo que era y ahí se hizo una muestra de esa experiencia y los profes del distrito y de otros distritos, había de todos lados pudieron jugar en el CEF, a ese juego había un par de profesores que eran de la comunidad Roberto Ángel, recuerdo uno que era, bueno había otro más creo que Adrián, ellos explicaron el juego lo llevaron adelante a los colegas y lo pudimos jugar, ahí entre todos.

Entrevistador- Cuando vos te referís a estos profesores que eran de la comunidad, ¿que eran de la comunidad mapuche?

Entrevistado- Claro, eran de la comunidad Mapuche, pero también eran docentes del área de Educación Física del distrito de Patagones.

Entrevistador- Entonces es un hecho intercultural, ahí, en Educación Física, así que interesante, bueno creo que para ir redondeando después si a vos se te ocurre algo más de la última pregunta, que te parece importante aportar a esta entrevista, lo dejo que vos lo haga. La última pregunta tiene relación es ¿si vos estás en conocimiento de aquella experiencia que se inició en el 2006 por lo que me contaban Hermelinda y todos los actores, que entrevisté, si hubo réplicas a lo largo del tiempo, posterior después hasta esta fecha?

Entrevistado- Yo no recuerdo que esto haya tenido continuidad, pero en mi ámbito jamás, yo después, con los años, pasé a ser Inspector de Educación Secundaria y con ese cargo me jubilé y no recuerdo que haya habido más encuentros; suponte habrá sido 2006 un par de años más pero después ya no, no recuerdo yo que se haya hecho. Si me llamó la atención en alguna oportunidad de ver que en... sobre todo en la época del festejo del Inti Raymi o de la Pachamama, cuando la

comunidad Mapuche festeja su año, haber visto algunos integrante de la comunidad, ir caminando con un palo y supuse que jugarían en algún lado ese juego pero institucionalmente en el ámbito formal no, no recuerdo que se haya seguido. También tenía que ver con que se fueron yendo los que propiciaban esto, y bueno, nada por ahí tiene que ver con eso.

Entrevistador- Bueno, te agradezco mucho, querés decir algo más, digo yo aparte de que dejemos alguna pregunta más que se me ocurre después de la desgrabación, lo voy a hacer con todos, no en enero porque me va llevar un tiempo desgravar.

Entrevistado- Sí, la experiencia de haber ido con algunos chicos e incluso había ido el Lonko (cacique) a la feria del libro en Buenos Aires a presentar esta experiencia, me parece que fue una situación linda no solo para los para los chicos que participaron, sino también ver cómo la gente lo recibía principalmente al Lonko, que hizo una pequeña ceremonia en el auditorio de la feria del libro. Eso también estuvo bueno, digamos, porque después había gente que le interesó y venía a preguntar e intentaba comunicarse, también sobre qué había sucedido con eso.

Entrevistador- Bueno, muchas gracias te agradezco el tiempo no es muy larga la entrevista, pero es muy importante y muy jugoso todas las cosas que dijiste y los datos que aportaste, así que te agradezco el tiempo dedicado.

Entrevistado- Bueno a tú, disposición para lo que necesite si en algo te pudimos aportar yo en mi caso este con gusto lo hacemos.

Entrevistador- Bueno, muchas gracias y buenas tardes.

ANEXO 2. Entrevistas a los integrantes del Programa “Orígenes”

En el siguiente cuadro, presentamos el cronograma de fechas de entrevistas y desgrabación, que se realizaron a los referentes gubernamentales del programa “Orígenes”. Aclaramos que, durante febrero de 2022, se realizaron las desgrabaciones y en marzo se pidieron algunas aclaraciones a los entrevistados, sobre términos que expresaron y que están registrados en las entrevistas.

Entrevistados	TAREA	LUGAR DE TRABAJO	PROGRAMA DEPORTIVO	FECHA
Claudio Morresi	Ex-Secretario de Deportes Nación	CENARD-Capital Federal	Plan Estratégico del Deporte Argentino 2013/16.	01/12/2021
Marcelo Chames	Ex-Subsecretario de Deporte Social de Nación	CENARD-Capital Federal	Programa "Orígenes", Deporte y Pueblos Indígenas	01/12/2021
Eduardo Fichtenbaum	Coordinador de Deporte Social	Cenard-Capital Federal	Programa "Orígenes", en las provincias del Noroeste Argentino(NOA)	04/11/2021

Audio desgrabado (4/11/2021) por consulta realizada al prof. Marcelo Chames sobre el Programa “Orígenes”, dentro del Plan Nacional de deporte Social 2013-2016 quien trasladó al prof. Eduardo Fichtenbaum, que coordinó las acciones desde la Secretaría de Deportes de Nación, de dicho programa en las provincias argentinas del NOA.

Hola Marce (Marcelo Chames), el programa que hicimos nosotros es una capacitación que se daba a los distintos jóvenes de las distintas etnias que había, por ejemplo, en la provincia de Jujuy, en la provincia de Salta, esta capacitación estaba dada por profesores de Educación Física, coordinada también por un profesor de dicha provincia, y se hacían 16 capacitaciones. Durante los días viernes, sábado y domingo, se capacitaba al grupo de jóvenes, que a veces llegaban a 40 jóvenes, dormían en el lugar que ponía la provincia, y ahí se capacitaba en lo que llamaban “deporte blanco”, que era vóley, fútbol y atletismo, y por la noche, venía algún Cacique y les hablaba de la cultura, porque no lo llaman deporte, pero bueno las actividades que realizaban sus ancestros, como actividad deportiva, porque las estaban perdiendo las nuevas generaciones. Bueno, como secretaria nosotros nos encargamos a través de un subsidio, que se daba para pagar a los profesores y al coordinador, para pagar la comida, porque se quedaban viernes, sábado y el domingo volvían a sus comunidades, con el tema de hacer las prácticas en sus propias comunidades. Esto se llamó programa “Orígenes”, lo hicimos en Jujuy, Salta, Santiago del Estero y Chaco, y creo que no se sigue más.

Repregunta hecha el 7/3/2022: ¿Qué quiso decir con el concepto de deporte blanco?

En el Programa que se llamaba “Orígenes”, y en primera instancia era de deportes de Pueblos Originarios, y yo no me refiero al deporte blanco, deporte blanco es el tenis. Deporte del “blanco” es lo que para los Pueblos Originarios no son sus propios deportes, que ellos no lo llamaban deportes, si no lo llamaban “cultura”. Es un hecho cultural el deporte, como lo llamábamos nosotros para los Pueblos Originarios. Entonces nosotros los capacitábamos a los jóvenes de los Pueblos Originarios, en el deporte “del Blanco”, le dábamos atletismo, vóley, básquet y por la noche venía un cacique de esa etnia y les contaba a los jóvenes que habían perdido ya el deporte o la cultura, del deporte de los Pueblos Originarios. Por ejemplo, dentro de esos deportes de Pueblos originarios, estaba el triatlón, llamado “Triatlón Aborigen”, de lanzamiento de flecha y arco, de carreras, que hacían descalzos y canotaje, para nosotros canotaje, para ellos “remar”. Y después estaba el “Manga”, que presentamos en el 1er Congreso de Deporte Social, que hicimos en año 2005, que es como el vóley, pero jugando con una bolsita con una chala (maíz) y que se golpea con la palma de la mano, y se hacen pases por arriba de una sogá, y es lo más similar al vóley. Espero que te haya servido.

Entrevista grupal (1/12/2021) a Claudio Morresi (ex secretario de Deportes de Nación 2004- 2014) y prof. Marcelo Chames (ex Subsecretario de Deporte Social 2004-2014),) ambos dependientes del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, a cargo de la ministra Alicia Kirchner

Entrevistador- Hola, tienen que admitir ustedes que estoy grabando y listo bueno perfecto, buenas tardes más ya es pasado el mediodía, el interés que desarrollé en la investigación sobre deportes y Pueblos Indígenas en la Universidad de La Plata me hizo tratar de ver y de indagar sobre algunos aspectos de la política pública a nivel nacional. Hablando con Marcelo Chames, hace un tiempo él me acercó el programa de deporte nacional para deporte social que estuvo en la gestión 2013 creo que 2016, si mal no recuerdo, y, bueno, a partir de eso las preguntas que me ayudarían a desarrollar mi tesis sobre el tema sobre juegos-deportes y Pueblos Indígenas y Educación Física en ese contexto como prácticas interculturales, me llevó a consultarlos ustedes a Claudio y a Marcelo, respecto a ese periodo puntualmente, y qué política pública se llevó en cuanto al tema de deporte social, así que les dejo la pregunta abierta para que ustedes respondan.

Morresi- Bueno, existió un programa que se llamaba Proyecto Orígenes, pero tal vez de entrada habría que armar un contexto es decir por qué... yo creo que hay una vieja disputa lo que es el deporte y la actividad física, y tiene que ver ¿qué consideramos como deporte y actividad física? y si ¿es una herramienta? Consideramos que es una herramienta más para el desarrollo social de un pueblo, o ¿es un en algunos casos un negocio, un elemento de trampolín para dirigentes políticos, ocultamiento de crímenes de lesa humanidad como sucedió en la dictadura? Un lugar que hay frases hechas muy claras que dicen “sacar a los chicos de la calle”, para nosotros es una herramienta más, que tiene en este caso un gobierno de acuerdo a una ideología, para esto ser una forma más de desarrollo social y humano de un pueblo. A partir de esto, consideramos que toda persona que vive en este país tiene el derecho de acceder a la actividad física y viva donde viva, tenga la condición social que tenga, el Estado tiene que procurar que eso sea posible. Entonces, se crearon en ese tiempo diferentes programas que tienen que ver con esto de masificar y de que llegara a todos los que quieran relacionarse y el Proyecto Orígenes nos permitía llegar a un sector

de nuestra comunidad con las particularidades que pueden tener y de alguna manera llegarán a concordar con ellos, con los que de alguna manera, este iban a llevar adelante este programa para crearlo en forma conjunta y entendimos que lo mejor era este hacer unas capacitaciones los viernes, sábado y domingos, alrededor de 40 jóvenes en diferentes lugares del noreste de la Argentina eran capacitados y de alguna manera se transformaban en reproductores del saber que ahí se incorporaba, para llevarlo a diferentes lugares de las diferentes comunidades que existían y esto trabajado en forma conjunta con los diferentes caciques o representantes de estos Pueblos Originarios. Eso fue lo que consideramos que era una manera de poder llegar a través de esta herramienta que es el deporte, la actividad física y se implementó durante los años que estuve.

Entrevistador- Bien, la pregunta un poco llevándonos al cuestionario original era, y justamente la primer pregunta era, ¿si existió un programa en torno a ese tema? así que Claudio respondió y si puede comentarlo brevemente ¿en qué consistió el mismo? Marcelo, tenés algo más que agregar sobre estas dos primeras preguntas, si no, pasamos a la tercera.

Chames- Sí, se dieron algunos hechos puntuales y anecdóticos, que tienen que ver con el folklore o con una pauta cultural de cada lugar, entonces, me parece hay por ahí un cartel, si puedo te recupero la foto, de un maratón en la cual el premio era doce empanadas y me parece, un cerdo hecho al horno de barro y cosas que le ponen el folklore y condimentar las particulares de cada comunidad y que lo llamativo que tenía, era mucha convocatoria y esto ha comentado a Claudio por un lado el paraguas desde el Estado, que genera política para llegar hasta todos los sectores de la sociedad y, por el otro, el acompañamiento del Estado que permitió que estas que estos hechos culturales se expresen y que sean convocantes al grueso de la comunidad, por eso tanto éxito, éxito no sé si la palabra, pero son programas que se sostuvieron en el tiempo y que es muy provechoso para quienes lo disfrutan.

Morresi- Ahí qué estás diciendo justo Marce, de anécdotas me vino a la mente y más en este tiempo de conquistas de la mujer en muchos derechos a ver si vos te acordás, que esto creo que más se relaciona con los Juegos Evita, pero como que también a partir de estos programas pudimos expresar a estas comunidades para que participen de los Juegos Evita, hubo una posición que tomaron las chicas, no me acuerdo de que comunidad para plantearle el Cacique de jugar, la posibilidad de usar bombachón para, con indumentaria diferente a la que estaba llamémosle permitida dentro de esa comunidad para poder hacer la actividad deportiva de una manera más acorde que le permitía desarrollar mejor su saber deportivo, a ese equipo, entonces, como ahí el deporte se metió en una lucha tal vez hoy muy presente que está llevando adelante el colectivo del feminismo.

Chames- Bueno, y lo otro que es digno de destacar que en el primer el Congreso de Deporte Social que se hizo en parque norte, creo que en el año 2006 si no me equivoco, hubo una la posibilidad de mostrar los juegos ancestrales y la participación de los que concurrieron al congreso con este, con juegos, como el palo enjabonado y otro juego particulares digamos de lo que tiene ver con la cultura ancestral que fue muy interesante para los que lo pudieron vivenciar.

Entrevistador- Bien, bueno, siguiendo un poco con el hilo conductor de la entrevista, la pregunta que comentaron, pero yo la puntualizo para focalizar, ¿si este tipo de prácticas desde la política pública se continuó, pasado el periodo que ustedes dos estuvieron a cargo en la Secretaría de Deporte? ¿si esto continuó a posteriori? y ¿si están en conocimiento?

Morresi- Yo sinceramente no sé si continuaron, dudo que lo hayan hecho bajo el gobierno de Mauricio Macri, eran programas sociales que no tenían, había un programa que era de promotores deportivos también, se incorporaban similar, pero en los barrios, pero no tenían que ver con los

Pueblos Originarios, pero que tenía que ver con inserción en los lugares de sectores más humildes que necesitan que el Estado esté presente y este es el programa, que sé, que lo suspendieron así que imagino que este también lo deben haber hecho.

Chames- Bueno, sí definitivamente se cortaron todos programas que tenían partida en esa gestión.

Morresi- En la actual, no sabemos sinceramente nosotros.

Entrevistador- Bueno, ¿consideran que tienen que agregar algo más a un breve balance de ese proyecto y de ese programa especial de deporte social? ¿consideran que pueden agregar algo más a la entrevista? Lo que ustedes consideren importante.

Morresi- No. Creo que uno está muy satisfecho de que el Estado haya podido llegar a sectores que, si no está el Estado presente no, no llega nadie. Se produce un hecho de desigualdad, un hecho de injusticia y aparte, esto no de que el “saber”, porque nosotros no fuimos por lo menos, nuestra intención era que nosotros no íbamos con el “saber”, íbamos también o por lo menos los equipos tenían la obligación, no era la palabra la obligación, pero estar abiertos a incorporar el “saber”, que existe en el lugar. Porque si no, es muy común llegar desde Buenos Aires con las cosas que hay que hacer y la verdad que sé que muchos de los capacitadores incorporaron saberes de las diferentes comunidades que quisieron modificar algunos de los programas que estaban establecidos o estaban pensados, así que sumamente satisfecho, que eso haya sucedido. Les pido perdón, pero yo tengo que dejarlos, este les mando un abrazo.

Entrevistador- Muchas gracias, Claudio y, bueno, dejamos abierto siempre la oportunidad de seguir conversando. Marcelo, tenés que agregar algo más no sé.

Chames- Nada más, Claudio, redondeo una visión amplia de lo que fueron los programas sociales, las devoluciones tuvimos que siempre fueron muy buenas, dejamos una huella lamentablemente muchas veces la política de Estado, no se sostienen en el tiempo, siempre el que llega después es más iluminado que el que se fue y se cambian cosas que lamentablemente se dejaron de hacer y no se reemplazaron por otras cosas, el abanico de programas y proyectos que elaboraba el deporte del campo social, así que me parece que fue bueno que programas como Pueblos Originarios hayan tenido un desarrollo, permitido lograr objetivos que se persiguen cuando uno busca, que la gente se pueda emancipar y que puedan construir un proyecto de vida, con el granito de arena, que tiene la actividad deportiva y física, así que la pelota pasa a ser una anécdota y este todo lo que se genera a partir de la pelota, es lo que realmente ayuda al desarrollo humano de la persona.

Entrevistador- Bueno muchas gracias a vos y a Claudio, la verdad que es muy enriquecedor compartir esta entrevista para la Universidad de La Plata, bueno a mí me toca este trabajo hacerlo pero les agradezco mucho haber aportado en esta entrevista los datos y las informaciones que son necesarias para poder fortalecer las políticas públicas que tenga que ver con la dignidad de los Pueblos Originarios, también, así que estamos abiertos, si hace falta alguna otra consulta más, pero en principio yo me doy por satisfecho, les agradezco mucho la entrevista y el tiempo dispensado para este este trabajo que estoy haciendo muchas gracias.

Chames- Es todo un gusto Sergio mucho éxito, y si bueno si surge alguna inquietud más estamos acá dispuestos para colaborar en lo que sea necesario.

Entrevistador- Bueno, muchas gracias, Marcelo. Hasta luego y saludos a Claudio.

ANEXO 3. Cuadro del libro *Nuestros Paisanos los Indios*, Carlos Martínez Sarasola (1992, pp. 354 y 355)

Presidentes constitucionales y de facto		Ministerio de Interior Dirección General de territorios Nacionales	
Roque Sáez Peña	1912	Superintendencias de Misiones y Reducciones	Decreto 24/7/12
	1916	Comisión Honoraria de Reducciones de Indios	Decreto 21/9/16
		Presidencia de la Nación Secretaría de Trabajo y Prevención	
Ramón S. Castillo	1943	Comisión Honoraria de Reducciones de Indios	Decreto 15074 del 27/11/1943
		Presidencia de la Nación Secretaría de Trabajo y Previsión Secretaría de Previsión Social	
Edelmiro J. Farrell	1946	Dirección de Protección del Aborigen	Decreto 1594 del 17/01/1946
		Dirección Nacional de Migraciones	
Juan D. Perón	1949	Dirección de Protección al Aborigen	Decreto 2896 del del 4/2/49
		Ministerio de Interior y Justicia	
	1955	Dirección de Protección al Aborigen	Decreto 7191 del 16/05/1955
Pedro E. Aramburu	1956	Ministerio de Trabajo y Seguridad Social Dirección Nacional d Servicio de Empleo	Decreto 12969 del 18/08/1956
			Decreto 5463 del
Arturo Frondizi	1959	Dirección Nacional de Asuntos Indígenas	10/09/1958
			Decreto 7391 del
		Ministerio de Trabajo y Seguridad Social	13/10/1958
		Dirección Nacional de Asuntos Indígenas	
		Ministerio de Interior	
	1961	Dirección Nacional de Asuntos Indígenas	Decreto 845 del 30/01/1961
		Ministerio de Bienestar Social Secretaría de Estado de Promoción y Asistencia a la Comunidad	
Juan C. Onganía	1967	Dirección Nacional de Asuntos Indígenas	Decreto 9711 del 29/01/1967

Presidentes constitucionales
y de facto

		Secretaria de Estado de Protección y Asistencia a la Comunidad	
	1968	Servicio Nacional de Asuntos Indígenas	Decreto 2462 del 09/05/1968
		Secretaria de Estado de Protección y Asistencia a la Comunidad	
	1969	Departamento de Asuntos Indígenas	Decreto 2687 del 17/03/1969
		Secretaria de Estado de Protección y Asistencia a la Comunidad Dirección Nacional de Protección Comunitaria	
	1970	Departamento de Asuntos Indígenas	Decreto 2464 del 29/05/1970
Juan D. Perón	1973	Secretaria de Estado de Coordinación y Promoción Social	Decreto 339 del 20/11/1973
		Ministerio de Bienestar Social	
Jorge R. Videla	1976	Secretaria de Promoción Social y Asistencia Social	Ley 21273 Decreto 392 del 13/5/76 y decreto 132 del 13/2/78
		Ministerio de Bienestar Social	
	1978	Secretaria de Acción Social	Decreto 2697 del 10/11/1978
		Secretaria de Promoción Social	
	1980	Dirección Nacional de Promoción y Asistencia Social	Decreto 1811-1/9/80 Ley 24450- 81 Ley 22580- 81 Ley 22520-83 Decreto 132-10/12/83
		Otros Organismos Paralelos	
Roberto M. Ortiz	1940	Consejo Agrario Nacional	Ley 12636-2/9/40 deroga por decreto ley 2964, colonización de tierras indígenas
Juan D. Perón	1953	Comisión de Rehabilitación de los Aborígenes	Decreto 16705-11/9/53 para la pcia. de Jujuy
Arturo Frondizi	1961	Consejo Nacional de Asuntos Indígenas	Apoyatura de la INAI
Arturo Illia	1965	Censo Indígena Nacional	Decreto 3398-27/5/65