

La experiencia/formación del intercambio *Move La América* en el PPGEF/CEFD/Ufes

Ileana Wenetz
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Ivan Marcelo Gomes
André da Silva Mello
Felipe Quintão de Almeida
ORGANIZADORES

encontrografia



La experiencia/formación del intercambio *Move La América* en el PPGEF/CEFD/Ufes

Ileana Wenetz
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Ivan Marcelo Gomes
André da Silva Mello
Felipe Quintão de Almeida
ORGANIZADORES

encontrografia



Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Magnific.com

REVISÃO PORTUGUÊS E ABNT

Alexi Ravi Virgínia (Estagiário)

Paula Vigneron (Supervisora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

La experiencia/formación del intercambio Move La
América en el PPGEF/CEFD/Ufes / organização
Ileana Wenez...[et al.]. -- Campos dos
Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2026.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5456-189-1

1. Educação 2. Formação profissional
3. Intercâmbio educacional I. Wenez, Ileana.

26-368355.1

CDD-370.1162

Índices para catálogo sistemático:

1. Intercâmbio de estudantes : Educação 370.1162

Livia Dias Vaz - Bibliotecária - CRB-8/9638

DOI: 10.52695/978-65-5456-189-1

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães - IFF (BRASIL)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – IFRS (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Gisele Pessin - UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefacio.	.9
--------------------------	-----------

1. A Internacionalização da Educação Superior e o Programa Move La América no Cefd/Ufes	.14
--	------------

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Ileana Wenetz
Ivan Marcelo Gomes
André da Silva Mello
Felipe Quintão de Almeida

2. Despertar mis sentidos: Experiencias del programa Move a América.	.23
---	------------

Yamila Ayelén Torres

3. Relato de una mordida	.44
---	------------

Francisco Ferrara

4. Viajar con el/en cuerpo: experiencias sensibles de un intercambio académico	.65
---	------------

Virginia Asteggiano

5. Un diario de viaje y un relato desde y en el cuerpo	.89
---	------------

Agustina Boyezuk

6. Las ciudades y los cuerpos que resisten: desde Córdoba a Vitória	.117
--	-------------

Gustavo Sanz

7. Viajar es llegar, aprender, andar y regresar con otros: una narrativa de experiencia de intercambio en Ufes	145
---	------------

Marcos Ezequiel Bazán

Dados dos Autores	175
------------------------------------	------------

Índice remissivo	182
-----------------------------------	------------

Prefacio

El convite de la colega Ileana Wenetz a prologar *La experiencia/formación del intercambio Move La América en el PPGEF/CEFD/Ufes* constituye para mí un honor y una profunda gratificación. Que las y los compiladores — Andre Mello, Felipe Almeida, Ivan Gomes, Omar Schneider, Maria das Graças y la propia Ileana Wenetz — hayan pensado que acompañe estas páginas, habla de un vínculo académico latinoamericano y el reconocimiento mutuo y que es posible la construcción colectiva de saberes en nuestra región.

El libro reúne las experiencias de profesionales argentinos que realizaron una estancia académica en el Centro de Educação Física e Desportos de la Universidade Federal do Espírito Santo, en el marco del Programa Move La América. Sin embargo, lo que aquí se presenta no es una mera crónica de movilidad académica. Es una producción de escrituras donde el cuerpo, la sensibilidad, la memoria y la historia personal se ponen en diálogo con el campo de la Educación Física y la formación en posgrado se convierte en materia de análisis y reflexión.

Los capítulos revelan una fuerte impronta narrativa y biográfica. Este libro reúne textos de autoras y autores que han transitado la experiencia del intercambio académico en el marco del Programa Move La América, desarrollando una estancia en el Centro de Educação Física e Desportos

de la Universidade Federal do Espírito Santo. Se trata de profesionales que, siendo a la vez estudiantes de posgrado en sus países de origen lo son también en Brasil, asumieron el desafío de habitar otra lengua, otra institucionalidad y otra cultura académica. La escritura de la experiencia como valor epistemológico, narra la formación, visibiliza la experiencia de ser extranjero, habilita la subjetividad en la escritura y autoriza la experiencia narrada y situada de la palabra. Una experiencia cercana a la propuesta del Programa de Maestría Profesional en Educación Física (PROEF) en Brasil y al movimiento de transformación que también propone la Maestría Profesional en Argentina, por ejemplo, la Maestría en Educación Física Escolar dado su papel en el proceso de articulación de las intervenciones pedagógicas, la escuela, la formación docente y la investigación aplicada.

Reconozco en estas páginas el alto valor epistemológico de la escritura de experiencias de formación en posgrado. Narrar no es simplemente relatar lo vivido; es producir conocimiento situado. La experiencia de internacionalización, cuando se es extranjero, toca al sujeto en su "otredad": ser alojado en una diversidad discursiva que no es la propia, pero que la admite y la hospeda. En ese gesto de hospitalidad, la palabra se autoriza, se legitima y se pone en valor.

Las narrativas aquí reunidas construyen cartografías de la educación física latinoamericana y, al mismo tiempo, cartografías de la propia corporeidad. Porque la experiencia de intercambio no es solo académica: es biográfica, afectiva, lingüística y política. Implica reconstruirse en otro territorio, interrogar las propias categorías, tensionar certezas y ampliar horizontes de sentido.

En este punto, resulta necesario inscribir esta obra en un marco más amplio: el de las políticas de internacionalización universitaria. En tanto integración transversal de la dimensión global, internacional e intercultural en las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación, extensión y gestión. Se trata de posicionar a nuestras instituciones en el diálogo internacional del sistema de educación superior, fortaleciendo vínculos interinstitucionales y promoviendo una ciudadanía plural capaz de apreciar la diversidad sin renunciar a la propia identidad.

En consonancia con los lineamientos de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018) y de la Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales del Consejo Interuniversitario Nacional, la internacionalización y la interculturalidad se conciben como dimensiones estratégicas para la mejora de la calidad, la pertinencia y la innovación en la educación superior. Asimismo, los desafíos globales urgentes demandan que la investigación y la cooperación internacional dialoguen con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, alineando necesidades locales, capacidades científicas y principios éticos globales.

El *Programa Move La América* se inscribe en esta perspectiva regional, promoviendo la cooperación entre instituciones de educación superior de Brasil y del resto de América Latina y el Caribe, fomentando redes de investigación y fortaleciendo alianzas estratégicas. No se trata únicamente de movilidad estudiantil: se trata de producir integración académica latinoamericana, de consolidar una comunidad epistémica que dialogue desde el sur global, reconociendo sus problemáticas y potencialidades.

En las páginas que siguen, la experiencia de intercambio aparece como formación en sentido pleno: formación académica, pero también formación subjetiva. Cada autora y autor escribe desde el lugar del extranjero que aprende a habitar la diferencia, que se reconoce en la hospitalidad institucional y que, al mismo tiempo, transforma esa institución con su presencia. Hay aquí una pedagogía del encuentro y una ética de la cooperación.

Este libro hace lugar a la memoria, al relato y a la reflexión crítica, configurando un corpus narrativo que trasciende el testimonio individual para convertirse en una vía de comprensión de la formación de posgrado en educación física desde la experiencia vivida. Las escrituras aquí reunidas muestran que el campo se enriquece cuando se deja atravesar por otras miradas, cuando problematiza sus propias tradiciones y cuando se abre a la interculturalidad como dimensión constitutiva y no accesoria. Las narrativas biográficas permiten advertir cómo la formación se construye en la intersección entre discursos, prácticas e instituciones, desplegándose en trayectorias concretas, desplazamientos geográficos y encuentros interculturales, hace lugar a la experiencia de sí que interpela identidades

profesionales, obliga a traducir categorías y pone en diálogo tradiciones disciplinares. La extranjería, asumida como condición pedagógica, desnaturaliza lo propio y habilita nuevas comprensiones, inscribiendo estas experiencias en una apuesta por una internacionalización situada, comprometida con la región y atenta a los desafíos contemporáneos.

En el marco de las políticas de internacionalización promovidas por nuestras universidades — en consonancia con las orientaciones de la Conferencia Regional de Educación Superior — el intercambio académico adquiere sentido cuando se traduce en producción situada de conocimiento, en fortalecimiento de redes regionales y en formación crítica. El Programa *Move La América* promueve precisamente esa integración latinoamericana, favoreciendo la creación de alianzas, redes de investigación y experiencias de cooperación que trascienden la lógica individual. Este libro es prueba de ello: una comunidad de formación que se expande, que se escribe y que se piensa a sí misma.

Prologar esta obra es, entonces, reconocer la potencia metodológica de la narrativa de experiencias académicas para comprender la formación en posgrado. Es afirmar que la educación física se enriquece cuando incorpora la experiencia y la historia como dimensiones constitutivas del conocimiento. Y es celebrar que, en el encuentro entre Argentina y Brasil, se esté gestando una cartografía latinoamericana del campo, sensible, crítica y profundamente humana.

Como directora de la Maestría en Educación Física Escolar (FEF Ipef – UPC), desde la cual partieron tres de las y los estudiantes autores en este libro, no puedo sino expresar una profunda satisfacción institucional y académica. Su participación en el intercambio no representa únicamente un logro individual, sino la concreción de un proyecto formativo que concibe la internacionalización como dimensión constitutiva de la formación en posgrado y de la producción de conocimiento situado. Cada partida fue también una apuesta colectiva: la de una carrera que entiende que el campo de la educación física escolar se fortalece cuando dialoga con otras tradiciones, cuando se deja interpelar por la diferencia y cuando se regresa transformado para enriquecer el propio territorio.

Leer cada artículo constata que el viaje produjo reflexiones, preguntas, escritura y nuevas lecturas para nuestro campo. En sus relatos no solo viajan sujetos, viaja también cada carrera de posgrado, viaja una institución pública comprometida con la formación crítica y con la integración latinoamericana. Y en ese movimiento de ida y vuelta se confirma que la experiencia internacional, cuando se encarna en cuerpos, historias y palabras, se convierte en conocimientos que testimonian y construyen historia, transforma y trae consigo nuevas preguntas, otros vínculos y horizontes ampliados para la formación en posgrado en el campo de la Educación Física.

Marcela Cena

1. A Internacionalização da Educação Superior e o Programa Move La América no Cefd/Ufes

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

Ileana Wenetz

Ivan Marcelo Gomes

André da Silva Mello

Felipe Quintão de Almeida

DOI: 10.52695/978-65-5456-189-1.1

Nas últimas décadas, transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas têm gerado novas exigências educacionais. Nesse contexto, é essencial compreender que a busca por níveis elevados de formação não se limita a uma exigência técnica do mundo globalizado, mas reflete um desafio profundamente humano. Em meio às transformações impostas pelo capitalismo contemporâneo, o conhecimento e a informação tornaram-se dispositivos que, ao mesmo tempo em que podem promover emancipação, também reforçam desigualdades e exclusões sociais (Castro; Neto, 2012).

Com base neste pressuposto, a partir dos anos 2000, a internacionalização do ensino superior brasileiro passou a ser conduzida de maneira mais estruturada e intencional. Essas mudanças refletem tendências globais e são frequentemente enfatizadas em discursos acadêmicos e políticos como fundamentais para integrar o país à economia internacional do conhecimento (Knobel *et al.*, 2020).

Consequentemente, observa-se um esforço crescente das universidades brasileiras para ampliar parcerias internacionais, fortalecer a cooperação acadêmica e incentivar a circulação de pessoas, ideias, culturas e tecnologias, buscando alinhar-se às dinâmicas da globalização contemporânea. No entanto, esse processo, embora represente uma oportunidade para o intercâmbio de saberes e o fortalecimento científico, também suscita desafios significativos, como a dependência de modelos educacionais hegemônicos e a possível subordinação das agendas nacionais às lógicas do mercado global. Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre a necessidade de uma internacionalização crítica, capaz de promover a autonomia acadêmica, o diálogo intercultural e a valorização dos contextos locais de produção do conhecimento (Morosini, 2020).

O processo de internacionalização ocorre por meio de ações colaborativas entre instituições, manifestadas em diferentes tipos de parcerias acadêmicas e de gestão conjunta. Essas iniciativas buscam ampliar o alcance do ensino, intensificar a pesquisa e estimular a inovação em escala internacional, promovendo a troca de experiências e a disseminação de boas práticas institucionais. Entre os elementos destacados por Siufi (2007 *apud* Castro; Neto, 2012), incluem-se a mobilidade de estudantes e docentes, cooperação científica e pedagógica, atenção à qualidade acadêmica, fortalecimento do desenvolvimento regional e institucional, atualização curricular com enfoque internacional, diversificação das fontes de financiamento e ampliação da transferência de conhecimento científico e tecnológico.

Ainda de acordo com Castro e Neto (2012), os organismos internacionais desempenham papel essencial na formulação e na divulgação de diretrizes educacionais que, em grande medida, orientam as políticas adotadas pelos governos nacionais, mesmo quando consideram as especificidades regionais. Tais diretrizes, ao proporem padrões globais de qualidade e incentivar a incorporação de dimensões internacionais e interculturais no ensino e na pesquisa, refletem a busca por uma maior integração acadêmica em escala mundial. Entretanto, esse movimento também suscita questionamentos sobre a autonomia dos sistemas educacionais nacionais e sobre a possibilidade de homogeneização dos processos formativos, uma vez que muitas dessas orientações reproduzem

concepções de educação alinhadas a interesses econômicos e geopolíticos hegemônicos. Assim, torna-se necessário problematizar em que medida essas influências contribuem efetivamente para a democratização do conhecimento ou reforçam assimetrias históricas entre países centrais e periféricos (Castro; Neto, 2012; Morosini, 2020).

Também, o processo de internacionalização implica um processo de implementação de algumas dessas lógicas e diretrizes nacionais e demandas regionais ou locais de cada instituição, que nos demandam outras implicações e desdobramentos pois desdobram-se em articular dentro e fora de cada instituição a possibilidade de diálogos internos e externos. Desdobra-se também em que professores e alunos incluem e operam em outra língua, o que implica essa aprendizagem assim como parcerias de extensão, pesquisas, aulas virtuais ou em espelho, duplas diplomatura, visitas técnicas e pedagógicas, estágios docentes e supervisões, convênios institucionais, pesquisas em rede etc. Estas e outras ações se colocam em pauta para promover e incentivar essa articulação entre docentes e alunos de diferentes instituições e países.

Nesse cenário, a internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) configura-se como estratégia fundamental para o fortalecimento da pesquisa, da inovação e da educação avançada. O Programa Move La América, coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com o MEC, busca fortalecer a pesquisa científica, atraindo estudantes e pesquisadores da América Latina e do Caribe para instituições brasileiras. A iniciativa integra esforços do governo federal para consolidar o país como polo de produção científica e tecnológica na região (Brasil, 2024).

O programa oferece bolsas nos formatos de mestrado-sanduíche e doutorado-sanduíche, permitindo que estudantes estrangeiros realizem pesquisas, participem de estágios e desenvolvam projetos de extensão em universidades, institutos federais e centros de pesquisa brasileiros. Quando possível, os beneficiários também têm acesso às disciplinas de Programas de Pós-Graduação (PPG), favorecendo a criação de um ambiente acadêmico internacional e fortalecendo a presença das instituições brasileiras no cenário global de pesquisa.

A primeira edição do programa ocorreu em 2024, disponibilizando bolsas para mestrado e doutorado-sanduíche. Em 2025, novas seleções ampliaram o número de bolsistas, nas quais a Ufes se vincula e apresentamos as narrativas neste livro, promovendo maior integração acadêmica entre diferentes instituições do país. Essas ações têm gerado impactos significativos na cooperação científica regional e na consolidação de redes internacionais de pesquisa.

Entre os objetivos específicos do Programa Move La América, destacam-se: ampliar a internacionalização das instituições brasileiras; apoiar a criação e fortalecimento de programas de cooperação e intercâmbio acadêmico; fomentar redes internacionais de pesquisa; incentivar colaborações e publicações conjuntas; e facilitar o contato entre docentes e estudantes nacionais e estrangeiros. Assim, o programa reforça a colaboração acadêmica regional e contribui para aumentar a visibilidade da produção científica, tecnológica e cultural do Brasil internacionalmente (Brasil, 2024).

A implementação do programa ocorre por meio de editais que estabelecem critérios de elegibilidade, prazos de seleção, itens financiáveis e responsabilidades dos participantes. As bolsas ofertadas contemplam benefícios como o pagamento de mensalidades, auxílio para deslocamento e instalação, assegurando suporte integral aos estudantes durante sua estadia no Brasil. No entanto, mais do que um instrumento de mobilidade estudantil, o Programa Move La América configura-se como uma política estratégica de integração acadêmica regional, voltada ao fortalecimento da cooperação científica e à promoção do intercâmbio cultural entre os países latino-americanos e caribenhos (Brasil, 2024). Essa iniciativa reflete o reconhecimento da educação superior como espaço privilegiado de produção de conhecimento e de aproximação entre nações historicamente marcadas por desigualdades, ao mesmo tempo em que suscita reflexões sobre os desafios de consolidar uma internacionalização que valorize a diversidade regional e promova a equidade no acesso às oportunidades educacionais.

Nesse contexto, foram ofertadas vagas no Centro de Educação Física e Desportos e, passando a experiência, verificamos alguns pontos interessantes em comum entre os professores. O processo pode ser burocrático para ambas as partes mas a possibilidade de intercâmbios abre a porta para

várias possibilidades que não acontecem de uma única mão. Por exemplo, para narrar algo nessa direção: Quando recebemos, na UFES, os estudantes beneficiados pelo Edital, o grupo de professores que recebeu os estudantes estrangeiros discutiu a possibilidade de ajustar nossas experiências de ensino, pesquisa e extensão às necessidades dos colegas estrangeiros? O que seria importante fazer para isso? Quais as expectativas deles em relação à visita técnico-científica? Mas, após essas etapas supridas verificamos que já existiam outros deslocamentos, não eram somente os estudantes estrangeiros que teriam que ler e falar em outra língua mas nossos estudantes brasileiros também precisariam fazer o exercício de ouvir e falar em outra língua. Essa possibilidade de (re)pensar como converso e quais sentidos as palavras têm, quais significados são semelhantes e diferentes e transferir esse conhecimento para o saber científico permite ampliar os horizontes de diálogos e compreensões de todos os participantes do processo.

Vivenciar aquilo que nos surpreende e que nos passa, gostemos ou não daquela sensação nos obriga a refletir sobre nossa própria percepção e aquilo que entendemos do meio que nos rodeia. Desse modo, a abertura para a experiência, a algo novo constitui no pensamento de Larrosa (2019, p. 18) a algo que nos provoca pois a experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Sempre entendendo que o sujeito da experiência “[...] seria algo como um território de passagem, algo como superfície sensível que aquilo que acontece e afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (Larossa, 2019, p. 25).

Nessa direção, como podemos pensar a Educação Física? As práticas docentes e a formação são diferentes ou semelhantes? O que podemos falar sobre essas articulações? Por esse motivo foi feita a proposta dos estudantes visitantes pensarem no relato de experiência, na narrativa em primeira pessoa que os permite pensar em nossas escolhas e trajetória para ressignificar aquilo que já sabemos. Provocando aquilo que os alunos estrangeiros já sabem mas também não tinham experiência, pois

[...] a palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da

existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ex-iste de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente [...] a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (Larrosa, 2019, p. 26-27).

Nesse sentido, pensamos a proposta deste livro: quais experiências tocaram nossos estudantes? Quais vivências e sentidos cabem nela em suas múltiplas diversidades? A presente obra reúne produções acadêmicas desenvolvidas no âmbito do Programa Move La América, iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) voltada à consolidação da internacionalização nas Instituições de Ensino Superior brasileiras. Trata-se de uma política que busca ampliar a cooperação com países da América Latina e do Caribe, favorecendo a mobilidade de estudantes de Mestrado e Doutorado, o intercâmbio de práticas científicas e pedagógicas e a formação de redes de pesquisa que conectam distintos contextos acadêmicos.

As experiências relatadas nesta coletânea foram vividas na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), com destaque para o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) e o Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), que têm se dedicado à construção de um ambiente de acolhimento e integração de estudantes estrangeiros. Nos textos, o intercâmbio aparece como uma vivência complexa e multifacetada: envolve a participação em grupos de pesquisa, atividades de ensino e extensão, além do contato cotidiano com novas metodologias, referenciais teóricos e modos de compreender a vida universitária.

A obra evidencia, ao mesmo tempo, a dimensão formativa e o alcance institucional do Programa. Ao receber pesquisadores e pesquisadoras de diferentes países latino-americanos, a Ufes — por meio do CEFD e do PPGEF — fortalece sua política de internacionalização, amplia a circulação de conhecimento e contribui para tornar visível, em âmbito internacional, a produção científica brasileira. Nesse sentido, este livro se alinha com as diretrizes da CAPES e aos esforços contemporâneos de qualificação da pós-graduação.

Ao longo dos capítulos, o leitor encontrará trajetórias que, embora singulares, dialogam entre si. As narrativas revelam a surpresa diante de dinâmicas institucionais distintas, o aprendizado que nasce da convivência com colegas brasileiros, os afetos e tensões que atravessam o cotidiano universitário e o modo como o deslocamento geográfico e cultural provoca novos olhares sobre a própria formação e sobre os países de origem dos autores. Esses elementos aparecem de forma sensível e analisada, permitindo compreender o que significa viver a internacionalização para além dos documentos e regulamentações.

No capítulo que abre o volume, *Despertar mis sentidos*, **Yamila Ayelén Torres** apresenta o impacto inicial de sua inserção no CEFD/Ufes destacando como o encontro com novas práticas de pesquisa, ensino e extensão mobilizou um processo de abertura perceptiva e afetiva. Em seguida, **Francisco Ferrara**, em *Relato de una mordida*, tece uma narrativa que articula memória, política e identidade, mostrando que o intercâmbio transforma também a forma como o sujeito se percebe no próprio campo de atuação.

A reflexão de **Virginia Asteggiano**, em *Viajar con el/en cuerpo*, aprofunda a discussão sobre o corpo como lugar de aprendizagem e de experiência, aproximando presença, gesto e conhecimento. Essa perspectiva ressurge no texto de **Agustina Boyezuk**, *Un diario de viaje y un relato desde y en el cuerpo*, que adota a forma de diário para explorar como vivências cotidianas, emoções e deslocamentos se convertem em matéria formativa.

Gustavo Sanz, em *Las ciudades y los cuerpos que resisten*, desloca o olhar para a relação entre corpo e espaço urbano, articulando sua experiência entre Córdoba e Vitória. Seu texto amplia o diálogo com os capítulos anteriores, ao destacar como as cidades influenciam modos de viver, resistir e aprender. Encerrando a coletânea, **Marcos Ezequiel Bazán** apresenta *Viajar es llegar, aprender, andar y regresar con otros*, no qual retoma o sentido coletivo da formação, sublinhando que o intercâmbio não se encerra no retorno, mas permanece nas redes e vínculos que se formam ao longo do percurso.

Em conjunto, esses relatos mostram que o Programa Move La América vai além da mobilidade acadêmica: constitui um dispositivo de formação

que articula instituições, corpos, cidades e modos de pensar. No CEFD e no PPGEF da Ufes, as experiências narradas ganharam densidade acadêmica e institucional, contribuindo para ampliar perspectivas teóricas, fortalecer parcerias e reafirmar o compromisso com uma produção científica latino-americana crítica, situada e plural.

O livro reafirma, ainda, a importância do acolhimento institucional oferecido pela Ufes, pelo CEFD e pelo PPGEF. Mais do que condições materiais, trata-se de criar um ambiente propício ao diálogo, ao encontro entre culturas e à cooperação científica internacional. É nesse contexto que a internacionalização se concretiza como processo formativo e transformador.

Assim, esta obra registra múltiplas dimensões da internacionalização — enquanto política pública, prática institucional e experiência humana. Espera-se que suas páginas inspirem a continuidade do diálogo continental e contribuam para fortalecer as iniciativas de cooperação acadêmica no Brasil e na América Latina.

As reflexões aqui reunidas mostram que a internacionalização ultrapassa o simples deslocamento físico: envolve colaboração, circulação de ideias, reconhecimento de diferentes epistemologias e construção de redes de pesquisa. É nesse sentido que este livro se inscreve como contribuição ao campo da formação e como expressão do compromisso das instituições participantes com uma educação plural, crítica e comprometida com a realidade latino-americana.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. MEC cria Programa Move La América. **Gov.br**, Brasília, 5 abr. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/mec-cria-programa-move-la-america>. Acesso em: 27 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Move La América: MEC abre inscrição para 800 bolsas. **Gov.br**, Brasília, 17 jul. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/move-la-america-mec-abre-inscricao-para-800-bolsas>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Move La América terá bolsistas em 26 unidades da federação. **Gov.br**, Brasília, 26 jan. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/move-la-america-tera-bolsistas-em-26-unidades-da-federacao>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Programa Move La América. **Gov.br**, Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-move-la-america>. Acesso em: 27 abr. 2026.

CASTRO, A. A.; NETO, A. C. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona De Educação**, v. 21, n. 21, p. 69–96, 2012. Acesso em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3082>. Acesso em: 25 out. 2025.

KNOBEL, Marcelo; LIMA, Manolita Correia; LEAL, Fernanda Geremias; PROLO, Ivor. Desenvolvimentos da internacionalização da educação superior no Brasil: da mobilidade acadêmica internacional à institucionalização do processo na universidade. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 672–693, 2020. DOI: 10.20396/etd.v22i3.8659332. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659332>. Acesso em: 27 abr. 2026.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiências. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MOROSINI, Marília Costa. **Internacionalização da educação superior**: tendências contemporâneas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 41, e0223371, 2020.

2. Despertar mis sentidos: Experiencias del programa Move a América

Yamila Ayelén Torres¹

DOI: 10.52695/978-65-5456-189-1.2

Consideraciones Iniciales: Aprender a ser extranjero

En este escrito se intenta poner en palabras las experiencias del proceso formativo, que acontecieron, gracias al programa Move a América, en colaboración con la Universidad Federal do Espírito Santo (Ufes) y la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). A partir de la iniciativa de CAPES y del gobierno de Brasil, se convocó el edital nº 07/2024 del programa Move a América,² con la intención de fortalecer la internacionalización de las universidades brasileñas a través del intercambio académico. El programa ofreció becas con modalidad sándwich a estudiantes de maestría y doctorado provenientes de instituciones de América Latina y el Caribe. Considero que el programa apostó por la educación, las posibilidades de

1 Licenciada y Profesora en Educación Física por la Universidad Provincial de Córdoba. Realizando la Maestría en Educación Física Escolar. Bolsista del Programa Move a America año 2025. E-mail yamilatortes@upc.edu.ar

2 Para más información sobre el Programa Move a America: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-move-la-america>

movilidad estudiantil, y la construcción de redes de investigación colectiva, desde el sur global.

Mi ingreso al programa fue posible por estar estudiando la Maestría en Educación Física Escolar (MEFE) en la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), ubicada en Córdoba, Argentina. La MEFE abrió su primera cohorte en el año 2023, este es el grupo del cual formo parte orgullosa, porque la carrera no tiene precedentes en la posgraduación en Argentina. La MEFE es fruto de un esfuerzo y trabajo colectivo de profesoras de Educación Física (EF), cordobesas, que elaboraron la manera de que ese espacio fuera real, posible y accesible a todo el personal docente de EF con ansias de continuar estudios de posgrados en EF. Sin dejar de pasar la oportunidad quiero reivindicar los objetivos de la MEFE,

Que la referida carrera tiene por objetivo fundamental la transformación y la mejora de la EF en el sistema educativo desde un enfoque de derechos con inclusión y perspectiva de género, a partir de la instalación de una línea de debate permanente desde perspectivas epistémicas, históricas, éticas, pedagógicas y didácticas que respondan a una política de Estado comprometida con la construcción de una sociedad democrática más justa. Que la MEFE busca no solo la profundización de conocimiento en el campo académico de la mano de la investigación, sino que pretende además la consolidación de competencias propias de la profesión desde perspectivas innovadoras, que amplifiquen aquellas experiencias de enseñanza de la EF alineadas ideológicamente a un proyecto político de emancipación (Resolución rectoral n. 0019-22, p. 2).³

Tanto en Córdoba, en particular, como en Argentina en general, existe una vacancia de ofertas de posgrado en EF. La MEFE viene a garantizar ese acceso, con un fuerte compromiso político democrático y emancipatorio,

3 Resolución rectoral n° 0019-22 de la Universidad Provincial de Córdoba, que aprueba la creación de la carrera de posgrado MEFE, su plan de estudios y reglamento académico.

como bien afirma en sus objetivos. Como estudiante, también puedo agregar, el compromiso humano, que tiene la dirección de la MEFE, por el cuidado y acompañamiento hacia el grupo de estudiantes que formamos parte. Gracias a las personas que están en la dirección de la MEFE, Dr. Marcela Cena y Prof. Josefina Yafar,⁴ fue que accedimos a la información del Programa Move a America, noticia que se compartió abiertamente. Y como guías y guardianas nos acompañaron en todo el proceso de postulación, selección, acceso a la beca y el viaje, recordando en cada etapa que el recorrido siempre es en comunidad.

A partir de mi relación académica con la MEFE, como espacio que tiene como preocupación principal la escuela y la EF, es que desarrollo un proyecto de investigación para presentar al Programa Move a America, titulado como *el oficio de enseñar Educación Física: formación docente, transmisión y saberes*. Con el objetivo de indagar y comprender sobre cuáles son los saberes que los docentes formadores de EF transmiten a los estudiantes que recién comienzan la carrera. Para dar lugar al proyecto escojo la Ufes como universidad anfitriona. A partir de estas cooperaciones es que llego a Brasil y desarrollo una serie de vivencias que irán decantando poco a poco en esta narración.

El siguiente texto se divide en cuatro apartados, en el primero, relato mi llegada a la Ufes, reconociendo mi lugar de extranjería, al despertar mis sentidos. Describo mis sentires, mis vivencias, pensamientos y reflexiones que comprendo como diferentes experiencias que construyen mis aprendizajes. Este apartado se complementa con algunos de los debates que ocurrieron en las clases de la disciplina obligatoria *Tópicos avançados em pesquisa pedagógica em Educação Física*.⁵

4 Dr. Marcela Cena Directora de la MEFE y Prof. Josefina Yafar Coordinadora de la MEFE. Email: maestria.efef@upc.edu.ar. Mas información <https://www.upc.edu.ar/carreras/maestria-en-educacion-fisica-escolar/>

5 Disciplina Obligatoria del Doctorado en Educación Física, Tópicos avançados em pesquisa pedagógica em Educação Física. Dictada por Prof^{ra}. Dr^{ra}. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá. Carga Horária: 60 horas N. de encontros: 15 Dias de encontros. Quarta-Feira 08:00 às 12:00h.

En el segundo apartado caracterizo sobre el Laboratorio de Educación Física Adaptada (LAEFA), espacio del que forme parte, en mi estadía en Brasil. Mi intención fue explicar la estructura de un Laboratorio de Educación Física en la Ufes. Describir, las tareas, funciones y las personas que forman parte. Para luego reflexionar sobre la implicancia de la investigación comparando con Argentina. En el tercer apartado, continuo el desarrollo de mis experiencias con LAEFA, específicamente con lo que aconteció al participar del proyecto de extensión. Espacio que me permitió, revisar, cuestionar y problematizar mi práctica docente como profesora de EF.

En el último apartado recorro el lugar de estudiante, de investigadora y de profesora, en y desde la EF. Esos conceptos, con los cuales me identifico, cobran un sentido particular al sumar el lugar de extranjería. Ser extranjera implica mirar el contexto en el que se estaba inmersa diariamente, pero con los sentidos más despiertos, la percepción más sutil, para estar más atenta a lo que sucedía. Ser extranjera es entender que los ritmos y los tiempos son diferentes, que existen olores y sabores nuevos para degustar. Ser extranjero es también, poder tocar y dejarse tocar por la comunidad al escuchar de una manera empática lo que realmente nos tiene para decir.

Esta experiencia habilitó una actitud más sensible, y una escritura más cercana a lo narrativo,

¿Puede haber acaso "educación" sin una conversación de esta naturaleza? ¿que quedaria –o que queda– de lo educativo si conversamos solo sobre lo nuevo y lo novedoso, apenas sobre el futuro pre-construido o únicamente sobre nosotros mismos, de un modo mezquino y con nuestras poquitas palabras? ¿y qué sería del mundo si lo relatasemos exclusivamente con un lenguaje matematizado, estilizado por fuera, pero hueco, sin nadie por dentro? Por eso el lenguaje del educar es o quisiera que fuese narrativo (Skliar, 2017, p. 15).

La narración, es el lenguaje que precisa la educación (Skliar, 2017) y se convierte en una forma de procesar, comprender y transformar esas vivencias, de recuperar lo vivido como fuente legítima de conocimiento, y de aportar algo que tenga sentido para futuros docentes, lectores, pero especialmente para mí desarrollo. La narración permite transitar entre la teoría y la práctica, aquello que tanto deseamos en el campo de la educación, una manera de poder mixturar la experiencia, las vivencias y los sentimientos, con aquellas reflexiones teóricas que se fueron presentando. De mezclar intereses y experiencias personales, relacionándolos con la vida institucional, académica y social. Dando sentido a la complejidad y a la integralidad que nos forma como seres humanos.

Aquello que me interpelo en este proceso, que me incomoda, es compartido, y es colectivo porque “Son nuestras historias las que nos acercan, pues son producidas en el mundo de la vida y, a pesar de ser particulares y subjetivas, también forman parte de un proceso colectivo y objetivo.” (Silva, 2013, p. 4). Compartir fue una de las habilidades que mejor desarrollé durante esta estadía: compartir una vivienda; una conversación; una comida; compartir emociones, risas y lloros; compartir escrituras, lecturas y reflexiones. Encontrar esos espacios en donde aparece la potencia de lo colectivo, huecos en los que se puede ir contra un sistema capitalista que prefiere el individualismo antes que lo colectivo, que no es cerrado, es vivo y es cambiante.

La experiencia entonces no es posible entenderla como una acción individual, si no que involucra procesos históricos, dinámicos e interdependientes constituidos por las relaciones sociales. Estas relaciones sociales, se organizan alrededor de relaciones de poder (Nunes *et al.* 2021), es decir, se asume una forma de ser extranjera, y no otra, es esta la que va a encajar en ese espacio institucional, en este caso la universidad. Pero que al mismo tiempo construye mi subjetividad (Nunes *et al.* 2021), se aprende a ocupar un espacio, a moldear mi manera de estar, de hablar, de mirar y ser mirada.

La mirada: Dar visibilidad a los debates en la Educación Física

Quantas borboletas você viu hoje?
Melhor!;
Quantas borboletas você quis ver hoje?
Talvez borboletas esperem convites

José Francisco Silva Sampaio, 2020

El día que ingresé a la Ufes, universidad de Brasil, que me abrió las puertas, que pude caminar en sus senderos, observar su estructura, entrar en sus pasillos. No podía verlo de otra manera que con un *captar* de niña. Esa sensación de darse el tiempo de ver, de apreciar, de sentir emoción y asombro por todo lo que está sucediendo. Es ese captar, esa pregunta de ¿Qué quiero ver hoy? que me movilizo para aprender, y con ese nivel de asombro es que pude mirar, escuchar y sentir los debates que acontecían sobre el campo de la EF.

Uno de los espacios en el que pude vivenciar los debates sobre la EF fue la disciplina en la que participe denominada Tópicos avançados em pesquisa pedagógica em Educação Física.⁶ Quiero desarrollar a continuación algunas de las cuestiones que se problematizaron, conversaciones que se sostuvieron y reflexiones que luego logre construir. Una de las primeras cuestiones que me interpelo en la primera clase que asistí fue la manera en la que se presentó una de las estudiantes. *Soy una mujer, feminista, que viene de la periferia, soy negra, aunque en mi piel no se note, con descendencia afrobrasileira*. Estas fueron algunas de las palabras que pude identificar y rescatar de ella. Sentí una profunda admiración por su posibilidad de reconocimiento y a la vez me di el espacio para luego conversar con ella, sobre el significado de su presentación.

6 Disciplina Obligatoria del Doctorado en Educación Física, Tópicos avançados em pesquisa pedagógica em Educação Física. Dictada por Prof^ª. Dr^ª. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá. Carga Horária: 60 horas N. de encontros: 15 Dias de encontros. Quarta-Feira 08:00 às 12:00h.

Ella reconoce que en su discurso hay una cuestión identitaria muy fuerte puesta en juego, que está relacionada con los movimientos sociales de los cuales forma parte, como militante y activista. Ella reconoce un abordaje biográfico, como un campo teórico, y metodológico, me explica que la formación como profesora se construye a partir del recorrido experiencial, de los procesos formativos, de la escuela y de otros espacios donde se habita y se hace mundo. En ese entramado se configuran un conjunto de saberes y conocimientos vinculados a cómo una se constituye como sujeto en el mundo. Gracias a su conversación me dio lugar a preguntarme ¿quién soy? ¿cómo me identifico? ¿cómo me voy a presentar en un país extranjero? ¿Qué parte de mi historia cuento y cuál dejo en silencio?

Otro debate que atraviesa la cuestión sobre la identidad y el contexto social- político y cultural brasileiro, son las discusiones sobre lo étnico-racial. Este es un tema recurrente de investigación, enseñanza y valorización actualmente en la Ufes. El profesor André da Silva Mello⁷ ofreció un curso de formación para profesores de Nivel infantil, que tuve el agrado de participar, en el que se destacó posibilidades y desafíos de cómo trabajar contenidos escolares provenientes de la cultura aborigen y africana. Allí se compartieron juegos, música, arte, pero sobre todo algunas problematizaciones y reflexiones necesarias. No solo fue interesante el abordaje de los contenidos, desde una mirada interdisciplinar y transversal, si no, que fue muy significativo el compartir de las profesoras que trabajan con los niños y niñas en la escuela públicas. En las historias que narraban las profesoras,⁸ cada palabra que se pronunciaba, sonaba cargada de una emoción que se envolvía en el cuerpo. La voz sonaba entrecortada, llorosa, como si algo desde la mas profundo estuviera saliendo a la superficie. Una larga historia y lucha de antepasados.

Las discusiones sobre lo étnico-racial aún no tienen esta profundidad de debate en la formación profesional en Argentina, existe una vacancia,

7 André da Silva Mello Profesor do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Ufes. Coordenador do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (Naif).

8 Todas las participantes del curso se identificaban como de género femenino.

más aún en el campo de la EF. Discusiones necesarias y urgentes, me empujan a pensar, indagar, conocer más profundamente la cultura específica que habita en cada escuela. Me pregunto qué se está invisibilizando ¿Qué cuerpos quedan fuera? ¿Qué historias se pierden? ¿Qué lenguajes se silencian? Entendí que es desde ese lugar, desde lo que soy, desde lo que reconozco y nombro que voy a mirar mis prácticas pedagógicas. Porque no puedo enseñar sin preguntarme primero desde dónde lo hago, quién soy, qué memorias cargo, qué marcas me habitan y qué sentidos estoy dispuesta a transformar.

El tacto: una forma de conocer

En mi estadía en Brasil, participé de diferentes maneras de la enseñanza, la investigación y la extensión. El CEFD⁹ manifiesta ofrecer a la formación inicial y continua un espacio integrador entre la enseñanza, la investigación y la extensión, con compromiso ético, social y político. La implicación con esta triada permite mudar la perspectiva, en la que el docente no era considerado un investigador de su práctica, sino un reproductor de las teorías producidas en otros campos. Cunha (1996) ya destacaba que la investigación solo estaba vinculada exclusivamente a la pos graduación. Silvana Ventorim (2001) agrega que la investigación se presenta como una actitud poco consolidada en el proceso de formación de los profesores, que existe una disociación entre enseñanza e investigación. Por lo tanto, se reconoce y se valoriza la implicancia política del CEFD con la formación docente en la enseñanza, la investigación y la extensión.

Si comienzo con lo que respecta a la enseñanza participe de la disciplina de posgraduación: Tópicos avançados em pesquisa pedagógica em Educação Física, y acompañe en la disciplina Educação Física Adaptada e Inclusão, que se lleva a cabo los días lunes en la carrera de Licenciatura en Educación Física (LEF), ambas clases dictadas por la profesora Maria

9 Centro de Educação Física e desportos (CEFD) Formar profissionais na área da educação física com competência técnica e compromisso ético, social e político por meio do ensino, da pesquisa e da extensão: <https://cefd.ufes.br/missao-valores-e-visao>.

das Graças Carvalho S. de Sá.¹⁰ En relación a la investigación, forme parte del Laboratorio de Educación Física Adaptada (LAEFA) y del Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Inclusão (NEPEFI), que se reúne semanalmente con la intención de aprender y discutir sobre marcos teóricos y metodológicos y distintas perspectivas para investigar en EF. También participe en la extensión, en el proyecto Prática pedagógica de Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência. En el que participan jóvenes y adultos con discapacidad intelectual y trastorno global del desarrollo. Las clases se realizaban cada jueves de 14 a 17 horas, ese horario incluía la preparación de las clases, el desarrollo de la misma y al finalizar la evaluación para la siguiente planificación.

En lo que respecta a mi acompañamiento en la disciplina de la LEF, en el transcurso de las clases se habilitaron conversaciones que me despertaron diferentes preguntas. Entre ellas ¿Cuál es la preparación de los estudiantes en la formación inicial para trabajar con personas con discapacidad? ¿Qué implica en Brasil una perspectiva Inclusiva? ¿La perspectiva inclusiva solo atañe a la discapacidad? ¿Cómo se desenvuelve esta perspectiva en el ámbito de la Educación Física escolar? Estas son preguntas necesarias que seguirán operando en mis modos de enseñar, de mirar, de investigar sobre la formación docente.

En busca del desarrollo de estas preguntas, Carvalho Silva de Sá y colaboradores (2017) analizan que hay diferentes argumentos de los profesores de EF para no trabajar desde una perspectiva inclusiva, entre ellos es la falta de conocimiento y la falta de apoyo pedagógico. Sin embargo, el currículo actual supera esos desafíos a partir de aproximar a los futuros profesores de EF con diferentes disciplinas que abordan esas temáticas.

En el currículo de la LEF hay disciplinas obligatorias como, *Educação e inclusão, Educação Física Adaptada e Inclusão, Oficina de docência em práticas corporais inclusivas, Fundamentos da língua brasi-*

10 Professora do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Orientadora de la Bolsista Yamila Ayelén Torres del Programa Move a America. E-mail: mgracasilvasa@gmail.com.

leira de sinais. Considero que la presencia de estas disciplinas en el currículo se vuelve fundamental para darle lugar y tematizar con los futuros docentes lo que implica la inclusión. En LAEFA uno de los objetivos principales, es formar profesionales que posibiliten construir una Educación Física inclusiva, comprometida y crítica apoyados por los marcos legislativos y los diseños curriculares. Para así construir una práctica pedagógica inclusiva que no se limite al discurso, sino que se encarne en acciones concretas (Sá *et al.*, 2017, traducción propia).

El currículo de la formación docente es una práctica discursiva, lo que significa que es una práctica de poder, de sentidos y significados (Lopes; Macedo, 2011, p. 41). En este sentido, el currículo es un mecanismo de poder en el que designa cuales son los saberes que deben aprender los futuros profesores de EF, como también cuales están invisibilizados. En conversación con una de las estudiantes de la LEF, Anahí, pudimos intercambiar ideas sobre la formación docente y los saberes que se transmiten sobre la inclusión. La estudiante, en relación a su preparación para trabajar con personas con discapacidad en las escuelas, asegura que preparada al cien por ciento nadie lo está, pero que la formación le brinda una base para poder empezar. Anahí expreso que considera que las clases de la formación no son suficientes para poder sentirse capaz de incluir a personas con algún tipo de discapacidad, sin embargo, en su discurso también reflexiono que se puede ir aprendiendo en conjunto con los estudiantes, y con el paso del tiempo.

Una de las cuestiones que problematizan actualmente como estudiante a Anahí es que si va a terminar siendo capacitista o no. El capacitismo es una actitud que desvaloriza o inferioriza a la persona con discapacidad, basada en un modelo padrón de sociedad (Araujo *et al.* 2024) "Porque, como no estamos en la piel de la persona, no sabemos exactamente. Sabemos solo desde fuera, y podemos terminar siendo ignorantes, ignorantes por realmente no saber." (Estudiante de LEF, 2025, traducción propia). En su discurso reconoce que la ignorancia es uno de los factores que puede hacer que no trabaje desde una perspectiva de la inclusión. También refiere al miedo a equivocarse frente a estas cuestiones. Si no se toma

conciencia de ese temor, puede dificultar la construcción de prácticas necesarias para fortalecer la inclusión de los estudiantes. Considero que este podría ser un aspecto a trabajar en la formación docente, es decir, que los futuros profesores pierdan el miedo a equivocarse y que el desconocimiento, el no saber, se convierta en un estímulo para preguntar y establecer diálogos con la persona, su familia y la comunidad. De este modo, sería posible construir aquello que la estudiante menciona,

Creo que realmente se trata de hacer que la persona se sienta bien, en un lugar donde normalmente todos se sienten bien. Y no se trata de crear dentro de nuestra burbuja una nueva burbuja. Es explotar la burbuja, ¿no? Eliminar la burbuja de todos y que todos se integren. Porque todo el mundo está en un colectivo (Estudiante de LEF, 2025).

El discurso de la estudiante hace referencia al accionar docente, a poder construir prácticas concretas que permitan un trabajo colectivo. Esto me lleva a pensar en el Laboratorio de Educación Física Adaptada (LAEFA) y el Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Inclusão (NEPEFI). Espacios en el que se desarrollan estas prácticas concretas, y al que pude acceder en mi estadía en Brasil. A continuación, voy a describir sobre el funcionamiento de la LAEFA desde mi lugar de extranjería y como fue el convivir con las personas que forman parte. Para contextualizar este espacio y entenderlo desde sus múltiples dimensiones, recurro a Fabiana Zanol Araujo, quien es parte del equipo de investigación. Ella está terminando su investigación de doctorado, en la que su objeto de estudio y análisis es el propio laboratorio. Aún su investigación no es defendida pero me compartió un detallado texto sobre la historia de la LAEFA.

É um laboratório que articula ações de ensino, pesquisa e extensão no Centro de Educação Física e Desportos (Cefd) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), e vem se estabelecendo, desde 1994, como um importante contribuinte na formação de profissionais de educação física capacitados para atuar com pessoas com deficiência. Fomenta a socialização de saberes significativos

sobre a inclusão, para discentes, egressos/as, docentes e participantes externos, consolidando-se como espaço de experiências formativas nesse âmbito (Araujo, no prelo).

Transitando la historia de LAEFA tiene su origen en 1994, con el profesor Dr. Sidney de Carvalho Rosadas. El profesor Sidney coordinaba el proyecto inicial, titulado Práctica Pedagógica de Educación Física con Personas con Discapacidad Mental. A partir de 2008, el profesor Dr. José Francisco Chicon asumió la coordinación luego de la jubilación del profesor Sidney, quien implementa y asume el proyecto de extensión Brinquedoteca: aprender brincando. Este proyecto amplió los servicios de EF hacia la comunidad, brindando atención socioeducativa a niños de entre 3 y 6 años, con y sin discapacidad en un mismo espacio-tiempo de interacción. En el año 2009 la profesora Dra. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá asume la coordinación del primer proyecto del laboratorio, con una nueva denominación, *Práticas Pedagógicas em Educação Física Adaptada para Pessoas com Discapacidade*. Luego se suma un tercer proyecto, denominado *Cuidadores que Danzan*, en el año 2011, con la profesora Dra. Erineusa Maria como coordinadora (Araujo, no prelo, prevista 2025).

Es LAEFA y específicamente en el NEPEFI uno de los espacios en el que ocurre esa fuerte presencia activa de investigaciones sobre la realidad del campo educacional, específicamente del campo de la EF, y la inclusión. Sobre este grupo de trabajo en investigación que se encuentra bajo la coordinación de Maria das Graça, quiero destacar algunos puntos que considero son potentes y permitirían que se siguieran fortaleciendo. La escritura de cada párrafo se expresa desde un lugar amoroso y de total agradecimiento por la manera en la que me acompañaron y me posibilitaron a formar parte del equipo.

La primero que destaco es la existencia de un espacio brindado para entender la importancia de discutir temas sobre la Educación, la EF y la discapacidad, que permitan investigar desde y para la EF. Porque como explica Graça en una de las coordinaciones: *“las metodologías de investigación no se crearon para investigar EF, pero nuestro campo puede presentar una hibridez de todas ellas.”* En este sentido, se considera que lo

interesante es poder construir una mirada propia, un mapeamiento de lo que existe y que fortalezca nuestras investigaciones y a raíz de eso las prácticas pedagógicas.

Otra potencia del grupo es la variedad de las personas que lo conforman, desde estudiantes que recién inician su formación, hasta quienes están finalizando la tesis de doctorado. Y esto permite un trabajo conjunto y de acompañamiento entre los participantes. Intercambio de saberes hacia quienes están comenzando, como así también nuevos aprendizajes sobre cómo ser orientador de los que están acompañando.

El funcionamiento de estos grupos de estudio, se mantienen en gran parte al compromiso que existe en Brasil con la educación y la investigación, con apoyos a través de bolsas de estudio de graduación, de iniciación a la investigación, y de pos-graduación. Y el desarrollo de proyectos, como *Move a America*, que me permitió acceder, estudiar y aprender. Apostamos por el respaldo institucional para que siga brindando nuevas posibilidades y mejorando la calidad de las existentes. Porque es lo que permite sostener las prácticas educativas, poner en tensión el propio trabajo, plantear desafíos que inviten a todo el grupo, a revisar y mirarlo colectivamente, para de esta manera fortalecer a los involucrados.

Por último, la tercera forma de participación fue en la extensión, con el proyecto en el que participan jóvenes y adultos con discapacidad intelectual/transtorno global del desarrollo. El proyecto tiene como objetivo fomentar acciones sociales de atención y cuidado hacia personas con discapacidad, contribuyendo de manera significativa a la mejora de la calidad de vida de este público, pero además contribuye para los profesores en su formación desde una perspectiva inclusiva, con avances académico-científicos, humanos y culturales significativos (Sá et al., 2024).¹¹ En el siguiente apartado, explico específicamente las experiencias en este espacio. Porque

11 SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; FREITAS, Rayanne Rodrigues de; GAROZZI, Izabella Vighini; PORTES, Hacksa Piler; ROELLA, João Victor Sousa. *Prática pedagógica de Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência: apresentação de projeto*. [Projeto não publicado], 2024.

fue el que mas me *toco*, en todos los sentidos, me permitió interpelarme, y desarmar ideas previas sobre lo que implican las clases de EF. Esa posibilidad de volver sobre la práctica con otros, de pensar cómo se enseña y desde qué lugar.

La escucha: Ser parte, sentirme parte

La cuestión, no es saber qué es la diversidad,
qué es la inclusión sino,
saber escuchar lo que hay al interior de eso
que llamamos diversidad e inclusión

Carlos Skliar, 2013

A continuación, voy a contar desde mis sentires el proceso de formar parte del proyecto de extensión, pero sobre todo de formar parte del grupo. Esta experiencia, me permitió despertar y ser consiente del sentido de la escucha. Aprender a escuchar, no es casualidad, el idioma en el que estaba inmersa era diferente a mi idioma natal. Sin embargo, me di cuenta que no era solo un idioma el que tenía que aprender, sino que entendí, que hay otras formas de comunicarse, de tantas maneras posibles como personas, y que para aprender a comunicarse con esas personas hay que ser parte, sentirse parte.

¿Cómo comenzar a ser parte? María das Graças, la principal gestora de todo, me invito a sumarme a las clases del proyecto de extensión, con personas adultas con discapacidad. Inmediatamente respondí que sí. Nunca había trabajado específicamente enfocada en este campo, pero algo en mí dijo que sí sin dudar. Tal vez, porque hace unos años comencé a formarme como Licenciada en Psicomotricidad (disciplina que tiene un abordaje educativo o terapéutico), carrera que luego tuve que dejar. O tal vez porque quería participar de todo lo que fuera posible en mi estadía en Brasil.

En la primera clase que acompañé del Proyecto, estaba ansiosa, y la verdad es que no sabía muy bien qué esperar. En ese primer momento me sentí un poco perdida, porque entre los estudiantes/profesores y los participantes/alumnos ya existían diferentes maneras de estar y conformar la clase. Intentaba entender las lógicas, pero no sabía cómo moverme, cómo

acercarme, y sobre todo sentía que no sabía cómo comunicarme. Mi sensación era esa, las personas no me entendían y yo no los entendía, había algo más, no solo un idioma diferente, sino que sentía como una barrera más profunda diferente a cualquier clase que antes había experimentado. La palabra hablada quedaba en un segundo plano, aparecían los códigos, los gestos, los toques, así como también ritmos y tiempos de la clase que eran diferentes. Es lo propio de esa clase, lo que poco a poco fui comprendiendo.

Me di cuenta que mi primera preocupación fue ¿cómo voy a interactuar con estas personas si hablo otro idioma? Pero pronto entendí que la respuesta era, en realidad, muy sencilla: todas y todos tenemos diferentes formas de comunicarnos. La lengua hablada es solo una parte. Entonces la pregunta mudó ¿cómo hago para ser parte, entender los códigos y las maneras de comunicarme con el grupo? Ante mi preocupación también vino la ocupación de Graça, ella comprendió que las personas que conforman el grupo, estaban interesadas en conocerme. Porque yo era una desconocida, una extranjera y no entendían el sentido de mi presencia en ese espacio.

Por ese motivo, a la clase siguiente a través de imágenes y con la ayuda y traducción de mis colegas conté a los participantes que era de otro país, de Argentina y que estaba estudiando aquí en Brasil. Voy a recuperar un dialogo que ocurrió en la clase y que me permitió entender muchas veces el lugar que ocupamos o en el que somos posicionados. Pregunto para los participantes *¿Conocen algo de Argentina?* Ante la pregunta, Carol (una de las mujeres que participa) respondió: *Brasil y Argentina no se llevan bien*. Ese comentario que fue creativo, inocente y despertó risas, también visibilizó algo de las representaciones, que en el discurso está presente.

El relato continua, mientras uno de los profesores que estaba a mi lado, ayudando en el traducción respondió: *¿Como que Argentina y Brasil no se llevan bien? ¿eso será verdad? Ustedes están diciendo que yo que soy de Brasil, me llevo mal con ella que es de Argentina*. A lo que algunos respondieron que no, eso ocurre en el Fútbol. La clase fue enriquecedora, para todos los que conformamos ese espacio, especialmente para a mi porque sentí que desde ese momento mi relación cambio entre todos los involucrados. Ese momento fue un quiebre, una invitación a formar parte del grupo.

En la clase reconocimos cuestiones básicas de la cultura argentina, una de ellas, las danzas tradicionales, como el tango. A la clase siguiente habilitaron el espacio para que enseñara, una danza característica de Argentina: La Chacarera. Seleccione esa danza porque representa al folklore argentino y a la provincia en la que vivo. Fue una experiencia, lúdica, divertida, participativa. En la construcción de la clase, mis preguntas pasaron a un plano didáctico-pedagógico ¿qué es lo importante que ellos aprendan? ¿Cómo hago para transmitir el significado de la chacarera? Tuve que aprender a leer las posibilidades que tiene el grupo y no los obstáculos. La manera en que se movían con la música, que se animaban a bailar y a realizar los pasos básicos, practicar una y otra vez para permitir que cada participante construya experiencias diferentes.

Lo ocurrido transforma no solo a los participantes, si no especialmente a quienes acompañamos, porque “la experiencia por sí misma transgrede los límites dados por el objeto de estudio y por los conocimientos sobre la práctica. Se produce de tal manera que la relación entre prácticas y sujetos modifica la relación del sujeto consigo mismo” (Nunes *et al.*, 2021, p. 18, traducción propia). No se trata solo de aprender sobre una práctica, sino de modificar la relación con uno mismo en ese proceso. Estas situaciones también problematizan mi manera de enseñar y de aprender. Al enfrentarse a la práctica de enseñar a un grupo diverso de personas, se viven experiencias que van más allá de teorías sobre la inclusión, van más allá de mis conocimientos sobre la chacarera, más allá de una planificación didáctica. Si no, que se construyen sentidos y significados específicos en ese grupo, que amplían el saber profesional, y transforman cómo te concibes como docente y como persona.

Entonces, aquellas preguntas iniciales ¿cómo comunicarme con el grupo?, ¿cómo ser parte? encontraron respuestas en la práctica misma de estar, de escuchar, de dejarme afectar. Comprender que cada clase tiene sus propios ritmos, sus propios tiempos me llevó a pensar en lo que Rita Segato (2018) llama contra-pedagogía, la autora invita a recuperar el tiempo del arte y el placer de conversar, como forma de resistir al sistema productivista que, “nos ha robado el tiempo” (p. 9). Es esa invitación para pensar mis prácticas pedagógicas desde habilitar el

tiempo y el espacio para la construcción de vínculos, ser más consciente y sensible con lo que acontece.

Sabores que permanecen: Consideraciones finales

Parecía imposible hasta que paso

Parecía lejano hasta que llego

Parecía infinito hasta que terminó

Torres Yamila, 2025

Un lugar que disfruto es habitar la universidad, los diferentes roles de estudiante, de investigadora y de docente. Tener la posibilidad de haber transitado, como extranjera, un espacio formativo distinto al propio me permitió y me desafió a mirar con más atención, abrirme a nuevas formas de percibir lo cotidiano y dejarme tocar por lo diferente. Son estas las experiencias que se intentaron articular en este texto, destacando como la posibilidad de participar en el programa Move a América contribuyo a mi construcción en el ámbito de la formación humana, de mi formación como profesora y de mi proyección como investigadora en el campo de la EF.

En relación al ámbito de mi formación como profesora de EF, reconozco que fue interesante conocer a través de las discusiones que se brindaron en la Ufes la realidad de las escuelas de Espirito Santo. Entre los debates y las conversaciones los temas que aparecían eran la falta de reconocimiento de la EF por parte de los responsables de la gestión educativa, por lo tanto, la lucha por la valorización de la EF dentro del ámbito escolar; también los obstáculos de los profesores y profesoras como los bajos salarios, los materiales y espacios de trabajo insuficientes para sus prácticas. Además, se debatió temas como qué cuerpos y que prácticas son visibilizadas, valoradas o excluidas en las clases. Y sobre la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas situadas y contextualizadas, en la búsqueda permanente de una EF como derecho y de calidad.

Estas discusiones no se alejan demasiado unas de otras, de las discusiones que están presente y permanecen entre los profesores y profesoras de las escuelas de Córdoba, Argentina. En ese sentido, comprendemos que las dimensiones inscriptas en el problema no son específicas,

si no, que se vinculan por el contexto de la sociedad capitalista, en las que estamos inmersos. Al reconocer ese contexto Molina Neto (2024) nos acompaña a pensar que no podemos desligar la relación de la escuela con la sociedad y con los principios democráticos que deben circular. El autor concuerda con las ideas de Brach (2013 *apud* Molina Neto, 2024) cuando afirma que no podemos dejar de debatir y argumentar sobre las “concepciones de educación, hombre y sociedad presente en las propuestas y prácticas, asumiendo la historicidad y los principios democráticos” (Brach, 2013, p. 5 *apud* Molina Neto, 2024, traducción propia). Por lo tanto, esta idea implica a los docentes a no naturalizar en el sistema que estamos inmersos, y acudir a nuestras prácticas pedagógicas para la construcción de un curriculum vivo, situado y crítico.

En relación a mi formación como investigadora, reconocí que es un rol que se construye que no implica solo aprender sobre el tema que se tiene interés, si no que incluye desarrollar una actitud crítica reflexiva, sobre cuestiones complejas desde el autoconocimiento, hasta la sociedad, transitando en el campo de la EF.

Cómo nos construimos a nosotros mismos, como profesoras y profesores investigadores, cómo nos formamos, entendiendo la formación como una voluntad política que, por medio de la curiosidad epistemológica, busca afinar nuestra humanidad; es decir, ser más como personas que piensan el bien, lo bello y lo justo, y como trabajadores/as en busca de autonomía que intervienen en la realidad; como participantes de una comunidad de aprendizaje de una comunidad, en fin, investigadora (Molina Neto, 2024, p. 3, traducción propia).

Molina Neto (2024) me habilita a pensar todas las aristas que implican aprender a ser investigador. Por un lado, ser investigadora es una construcción continua, que implica aprender a investigar como profesores, con profesores, y hacia la mejora de la propia práctica docente e investigativa. Es aprender a compartir y construir conversaciones con los participantes de la investigación, escuchar a esas personas, adoptar formas más humanas y empáticas para tratar esa información. Investigar es conocer el territorio,

implicarnos con él y construir sentidos y significados que el territorio precisa. Investigar es tomar posición sobre el mundo, sobre el tipo de sociedad que queremos contribuir a construir.

La formación también es colectiva, aprendemos en y con otros. Ser docente e investigador es ser parte de una comunidad que comparte preguntas, problemas, y reflexiones. Y si hablo de formación colectiva, no quiero dejar de mencionar mi participación gracias al programa Move a América del 12º Seminario Internacional de la REIPEFE (Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar) en conjunto con el grupo PRAXIS (Colectivo de estudio e investigación en Educación Física Escolar, Educación y desarrollo de Córdoba, Argentina). Los seminarios fueron del 2 al 5 de julio, celebrado en la Escola de Educação Física, Universidade Federal de Minas Gerais, en Belo Horizonte. Bajo el lema *Consolidación y ampliación de la producción de conocimientos*.

El encuentro reunió a investigadoras, investigadores, docentes y estudiantes de toda América Latina. La REIPEFE es un ejemplo claro de que no investigamos solos, investigamos para y con otro. Comprender esto también me implica con un compromiso, el de contribuir para un mirar diferente de las personas que no están acá. Pero que son parte de la red o que lo serán. Preciso de compartir mis experiencias con aquellos que quieran escuchar y de dialogar para una construcción de lo que sucede en el aula, en la escuela o los diferentes contextos de accionar del profesor de Educación Física. Eso implica no alejar la teoría del territorio, la investigación del propio trabajo docente.

En estos tres meses de intercambio, en mi transcurso en Brasil, atravesé mi formación como profesora de EF, como investigadora, y mi desarrollo personal, que despertó preguntas que problematizaron mi autoconocimiento, mi forma de ser y estar en el mundo. Formarme incluyó cuestionar un sistema capitalista que una y otra vez nos construye individualistas, meritocráticos y desigual. Por lo tanto, considero que tomar decisiones éticas y políticas, es escuchar las voces de otras personas, de estudiantes, de participantes, de profesoras, de colegas, y hacer que dialoguen con la mía en la construcción de este relatorio. Cierro este texto con otra imagen

que describe mi sentir. Se trata de flotar hombro con hombro, se trata menos de soledad y más de participación, de formar algo más grande, incluso si eso implica sacrificar un poco tu espacio personal.

Referencias

ARAUJO, Fabiana Zanol; SALLES, Flaviane Lopes Siqueira; CRUZ, Mauricio Barcelos de Barros; SIQUEIRA, Monica Frigini; BONFAT, Daniela Lima; FARIA, Rayanne Rodrigues *et al.* Capacitismo, deficiência e educação física: notas sobre uma prática discriminatória e excludente. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, [S. l.], v. 22, n. 2, e3380, 2024.

ARAUJO, Fabiana Zanol. **Experiências extensionistas formativas e socialmente implicadas**: o projeto Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada em debate. 2025. 273f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025.

CUNHA, Maria Isabel da Cunha. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 31–46, 1996.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOLINA NETO, Vicente. Formação do professorado e a prática pedagógica em educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 30, e30042, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.129453>.

NUNES, Maria Lúcia Frasson; SILVA, Fernanda Maria Duarte Corrêa da; BOSCARIOL, Maria Carolina; NEIRA, Marcos Garcia. As noções de experiência e vivência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, e20190047, 2021.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; BONFAT, Daniela Lima; SILVA, Erineusa Maria da; CHICON, José Francisco; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos de. O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 356–372, 2017.

SEGATO, Rita. **Contra-pedagogías de la crueldad**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogías de las diferencias**: notas, fragmentos, incertidumbres. Buenos Aires: Noveduc, 2019.

VENTORIM, Silvana. A formação do professor e a relação ensino e pesquisa no estágio supervisionado em educação física. *In*: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de (org.). **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001. p. 93–114.

3. Relato de una mordida

Francisco Ferrara¹

DOI: 10.52695/978-65-5456-189-1.3

Era ali que ela ficava.

É no corpo que ficamos, a razão faz as malas com facilidade.

(Madeira, C. 2022)

Introducción

El siguiente trabajo se enmarca dentro del Programa Move la América, impulsado por la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES). El mismo busca promover la internacionalización del Sistema Nacional de Posgrado en Brasil atrayendo estudiantes de maestría y doctorado de países de América Latina y el Caribe para que realicen estancias de entre 1 y 6 meses en instituciones brasileñas. En mi caso, apliqué para la Ufes (Universidade Federal do Espírito Santo), localizada en la ciudad de Vitória (Estado de Espírito Santo) para llevar adelante este proceso de maestría *sandwich*. Inicialmente propuse cuatro meses, de abril a julio inclusive, pero CAPES limitó la oferta de maestría a tres meses

1 Licenciado en Educación Física (UNLP). Especialista en Programación y Evaluación del ejercicio (UNLP). Especialista en Educación Sexual Integral para el Nivel Superior (ISFD N19). Diplomado en Género y Sociedad (UNMdP). Profesor en Educación Física (ISFD N84). Actualmente está terminando la escritura de su tesis de Maestría en Educación Corporal (UNLP).

como máximo, por lo que la beca se formalizó de abril a junio del 2025. Al momento de aplicar a la beca, ya tenía cursado la totalidad de los seminarios correspondientes a mi maestría² en Argentina, por lo que solo debía avanzar con la investigación final y la escritura misma de la tesis.

La Ufes se fundó en el mes de mayo de 1954, sin embargo, en el año 1931 se creó el Curso Especial de Educación Física, con su correspondiente departamento, y en 1936 el mismo se transformó en la *Escola Superior de Educação Física* convirtiéndose en uno de los más antiguos del país (Figueiredo, 2016). En este ciclo lectivo — 2025 — la Ufes recibió 24 estudiantes de posgrado de toda latinoamérica y el área de Educación Física fue el área más concurrida con 7 participantes: 4 de maestría y 3 de doctorado. Además, al momento de aplicar a la solicitud, cada aspirante debió elegir un profesor o profesora orientadora que se encuentre trabajando en la Universidad seleccionada para realizar la estadía. Esa elección está relacionada con el tema de investigación de quien aspira a la beca y el vínculo profesional entre ambas partes será fundamental para el transcurso de la estancia.

Estas figuras orientadoras³ fueron las responsables de, no solo llevar adelante la compleja tarea de orientar los procesos de maestría y doctorado *sandwich*, sino también de impulsar diversas acciones durante la estadía,⁴ entre ellas, esta propuesta de escritura enmarcada en un relato de experiencia. En otras palabras, la invitación estaría orientada a lo que se conoce como el “Método biográfico narrativo”. Mi recorrido académico y profesional me ha llevado por otros caminos metodológicos, lo cual hace de esta propuesta, un desafío.

2 La maestría a la que me refiero es la Maestría en Educación Corporal de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

3 Mi profesor orientador fue Felipe Quintao de Almeida, pero por cuestiones geográficas y operativas estuve también en contacto directo con la profesora Ileana Wenzel y el profesor Ivan Marcelo Gomez.

4 Donde podemos nombrar el Ciclo de Cine Debate de películas argentinas relacionadas al campo educativo, la participación de encuentros entre redes internacionales de Profesores y Profesoras que investigan sobre Educación Física Escolar o la participación en clases de grado de la Licenciatura en Educación Física.

Para comenzar con la escritura me incliné por la lectura de otros relatos de experiencias que tenía a disposición en mi lugar de trabajo, el *Laboratório de Estudos em Educação Física*, de la Ufes. En la oficina me encontré con una compilación titulada *"Vida, Vivência e Experiência de Professores de Educação Física"* (Sawitzki; Borges; Martiny; Becker, 2021) que me ofreció un primer acercamiento a diferentes relatos de experiencias relacionados a la Educación Física Escolar, un objeto muy estudiado aquí en Brasil. Al mismo tiempo me adentré en el texto de Ernesto Meccia (2020), *"Biografías y Sociedad. Métodos y perspectivas"*, una compilación que el autor dirige sobre la investigación social, en particular sobre el método biográfico. La introducción del libro es sumamente precisa y ofrece numerosos ejemplos que ayudan a entender un poco más la lógica de este tipo de investigación y producción teórica.

Como resultado, lo que encontrarán a continuación será un primer intento de formalización de la reconstrucción de sucesiones de "hechos" biográficos, es decir, lo que efectivamente pasó — la creación de una microhistoria — y, por otro, una reconstrucción de "experiencias"⁵ de vida, que en palabras de Meccia (2020) sería una "[...] narrativa del yo [...] son construcciones discursivas a través de las cuales los individuos experimentan la identidad social" (Meccia, 2020, p. 41).

Por esta razón, el escrito se dividirá en dos partes. La primera abordará los hechos de manera cronológica, con la particularidad de que los sucesos no comenzarán al inicio de la estadía, sino al inicio de todo el proceso de aplicación a la beca, teniendo la certeza de que el viaje — propiamente dicho — tiene una fecha concreta materializada en mi pasaporte, sin embargo, todo proceso tiene un origen — más o menos puntual — de cuando podemos precisar y enunciar: "aquí comenzó todo". La segunda parte retomará el concepto de experiencia y se intentará hacer alguna aproximación al concepto de "mordida" que aparece en el título del documento con el objetivo de formalizar algunas reflexiones finales sobre lo acontecido. Creo que

5 Cabe destacar que para este método las experiencias son "[...] las formas que tiene la gente de significar esos hechos por intermedio de su propia memoria biográfica" (Meccia, 2020, p. 25).

el desafío más grande se encuentra en la articulación de todos los hechos que circularán en el texto con las cuestiones institucionales y el atravesamiento del contexto político, social, económico y cultural específico — y determinante — que influirá en las condiciones de posibilidad que ofrezca el relato en relación a las “marcas del lenguaje indiciarias del enunciador” (ibidem). Por lo tanto, pónganse cómodos y disfruten del viaje.

Relato de los hechos

O que vamos fazer então, Olívia?
Esquecer – fali, dando de ombros.
Ah.... esquecer!
Esquecer não é coisa que podemos escolher.
Quem dera pudéssemos!
As pessoas dizem totalmente? esqueça!
Sem se darem conta de que é o esquecimento
que nos escolhe.

(Madeira, C. 2022)

- Nueve de abril de dos mil veinticuatro. Me enteré por medio del Profesor Eduardo Galak sobre el programa Move la América. Me dio curiosidad, sobre todo por el contenido de su mensaje: “Las becas están muy buenas y no es utopía”. Los siguientes días estuvieron destinados a buscar información sobre la beca, que necesitaba para aplicar y si cumplía con los requisitos. Al mismo tiempo hablar en casa con Flor, mi pareja, porque — algo que tuve claro desde un comienzo — esto no hubiera sido posible sin su apoyo y acompañamiento incondicional.
- Diecisiete de julio de dos mil veinticuatro. Como la beca requiere una carta de invitación de un profesor o profesora que se encuentre trabajando en una Universidad brasileña (que al mismo tiempo se postule para recibir estudiantes extranjeros) estoy entre dos posibles destinos por los contactos de Eduardo: São Paulo ó Vitória. El audio de whatsapp era contundente en términos históricos, teóricos y geográficos: “En Vitória se formaron con Valter y, además, tiene playa”. El profesor orientador sería Felipe Quintao de Almeida.

- Treinta y uno de julio de dos mil veinticuatro. Tengo mi primer intercambio — vía mail — con Felipe.
- Primero de agosto de dos mil veinticuatro. Me presento y comienzo a hablar por Whatsapp con Felipe sobre los pasos a seguir para aplicar a la beca. Me orienta en lo que puede, ya que, el programa es nuevo y le vamos dando forma a los documentos que debía presentar. Además, me envía nota de invitación firmada por él y la Ufes, documento fundamental para aplicar.
- Seis de agosto de dos mil veinticuatro. Cargué toda la documentación en la plataforma correspondiente. Solo queda esperar que el proceso comience y siga su curso.
- Primero de octubre de dos mil veinticuatro. Recibí un mail de CAPES donde se comunicaba que la propuesta había sido seleccionada. Sin embargo, el mensaje no es del todo preciso. Hablo con colegas que también habían aplicado. Algunos habían recibido lo mismo y su profesor orientador lo felicitaba desde Brasil. Otras, tenían el mail pero no la certeza desde la Universidad a la cual aplicaron. Fuí cauteloso y en ese momento pensé “un pasito más”.
- Quince de octubre de dos mil veinticuatro. Estaba en Montevideo por el Encuentro de Investigadores en Educación Física que organiza — año por medio — el ISEF. Esa mañana me llegó un mail solicitando una nueva nota firmada por mi profesor orientador de Brasil. Me comuniqué con Felipe y ese mismo día me la envió para que yo la reenvíe.
- Diecisiete de enero de dos mil veinticinco. Me llegó un mail que decía: *“A CAPES tem o prazer de informar que sua candidatura ao Programa Move la América foi aprovada”*. La alegría fue total. Aún así, lo comuniqué muy acotadamente. Familia cercana, compañeros de trabajo cercanos y amigos cercanos. Si sumaba a todos y todas me sobraban dedos de las manos. El mail estaba acompañado de un archivo que debía imprimir, firmar hoja por hoja, volver a escanear y enviar nuevamente.

De aquí en adelante los hechos giran sobre un problema. Mi profesor orientador –Felipe– debía recibir una tarjeta de crédito para poder comprar mi pasaje de avión. Los días pasaban y la tarjeta no llegaba. Colegas cercanos que también habían aplicado y sido seleccionados para el mismo programa ya tenían el pasaje en mano. De cualquier manera yo continué realizando todos los trámites que debía hacer antes de viajar. Viaje a Buenos Aires, realice el CPF y la Visa correspondiente. Solicité las licencias en los lugares donde me desempeñaba como profesor. Comencé a ver posibles alojamientos y un tentativo costo de vida en Vitória. A mediados de marzo decidimos con Felipe que si la tarjeta de crédito no llegaba para el 31 de marzo iba a comprar los pasajes y, luego, pedir el reembolso. Esa posibilidad siempre estuvo sobre la mesa, pero no era la ideal. No porque CAPES no reembolsara, sino porque tenía que poner dinero de mi bolsillo. Felipe me contó que para su posdoc le pasó algo similar. Debía viajar a Escocia y la tarjeta no llegaba. Lo pagó él y luego CAPES le reembolsó. “CAPES paga”, me decía él. Elegí creer y el 31 de marzo compré el pasaje para exactamente 13 días después.

- Domingo trece de abril de dos mil veinticinco. 23:35 hs. Llego a Vitória, capital del estado de Espírito Santo. Recuerdo que la ciudad me recibió con una noche cálida, parecía verano. Era tarde y tenía todo un día de viaje encima. Llegue al alojamiento que tenía reservado. La ansiedad era alta. Saqué todo lo que tenía en la valija e hice un intento de ordenamiento en el placard. Me acosté cerca de las 2:00 hs.
- Lunes catorce de abril. Primera mañana en el barrio de Jardim da Penha. Un barrio residencial o, como le dicen aquí, un barrio *patri-cinho*. Mi primera parada es el supermercado que tengo más próximo. Gigante. Muchas cosas y, sobre todo, muy barato en comparación con los precios de Argentina. Algo llamativo: el supermercado cuenta con carritos especiales para llevar las compras y, al mismo tiempo, las mascotas con las que la gente sale a pasear. Interactúo con una de ellas. “¿Como é su nome?”, le pregunto con un acento que evidenciaba mi procedencia. Nunca entendí su respuesta. “Luna”. “Lua”. “Luan”. En fin, un gato atigrado como Tina y el Chino, los gatos que forman parte de mi familia en Mar del Plata. Segunda

parada, la playa. La más cercana era la *Praia de Camburi*. Larga y solitaria, al lado de la avenida Dante Michelini que cruza la ciudad de norte a sur. Me sumergí en el mar sin olas, por supuesto. El día termina con la primera incursión en la gastronomía local, *espetinhos de frango* rebozados en farofa (harina de mandioca).

- Martes quince de abril. Me levanté temprano y, después del *café da manhã*, me dirigí a la Ufes (Universidade Federal do Espírito Santo), la casa de estudios que me iba a acoger durante mi estadía sandwich de pos graduación en Educación Física. Conocí a Andreia, de Secretaría de Posgrado, quien muy amablemente me indicó los pasos a seguir y la documentación a presentar para realizar la matriculación correspondiente, el carnet para acceder al comedor universitario y tramitar el *termo de responsabilidade* para poder hacer uso de la pileta de natación de la Universidad. Luego, recorrí el sector de Educación Física. Pista de atletismo, tres gimnasios cubiertos, aulas de danza y de gimnasia con todos los recursos materiales necesarios a disposición. Una pileta de 50 metros y otra de 25 metros. También muchas oficinas que tenían en sus puertas los nombres de los distintos grupos de investigación en el campo de la Educación Física: Leseff, Proetoria, Laefa, NAif, Fratio, NPG, Cemefec, LabSports y Praxis, entre muchos otros. El campus universitario de Goiabeiras es inmenso. Visité la Biblioteca Central, el Cine Metrópolis, el Teatro Universitario, el Planetario y otras facultades. Todo en medio de un ecosistema selvático que invade las construcciones que tienen ya más de 60 años. Última parada el RU — comedor universitario — donde comí por primera vez *feijão* y descubrí que la remolacha y el pepino son una excelente combinación. Durante esa primera semana llegaron otros y otras profesoras que estaban en el programa de Move la América. Conocí a Vicky, de Villa María; a Maru y su pareja, Fabio, de Santa Fé, a Carolina de Chile y me encontré con Agus, de La Plata, que ya nos conocíamos de Congresos anteriores en Argentina. Este grupo, luego, conocería las cercanías: *Ilha do Frade*, *Praia do Canto*, *Curva da Jurema*, *Ilha do Boi*. La Universidad había retrasado el comienzo de la cursada del primer semestre al lunes 22 de abril como consecuencia

de haber tenido una cursada extraordinaria durante el mes de enero. Esto se debió a que el año pasado — 2024 — los y las docentes de las universidades federales realizaron un paro exigiendo una recomposición salarial. La medida de fuerza duró más de 70 días.

- Lunes veintidós de abril. Comienza la cursada del primer semestre. El movimiento de la Ufes es otro. Mucha gente. Mucha juventud camina por los pasillos y los senderos. Conocí mi lugar de trabajo, el LESEF — *Laboratório de Estudos em Educação Física* — donde trabajan profesores y profesoras de Educación Física que abordan estudios del campo desde las ciencias sociales, entre ellos, Ivan Gomez, Ileana Wenez y, mi profesor orientador del programa, Felipe Quintão de Almeida. Conocí también profesores y profesoras en formación de grado y posgrado que forman parte de este grupo de *pesquisa*: Pamela, Ana Clara, Lorena, Andreza, Manuel, Ramón y Ana Teresa. El LESEF era más que una oficina, tenía mesas de trabajo, sala de reuniones y videoconferencia, varias computadoras, una biblioteca que acompañaba el largo de las paredes, unos lockers de uso personal y varios archivadores, pero era historia viviente. Uno de los archivadores llamó mi atención, ya que, con fibrón indeleble tenía escrito un nombre en su vértice superior derecho. Se podía leer con claridad: *Valter*.⁶ “Entonces Valter es Valter Bracht”, pensé.
- Primero de mayo. Feriado por el día del trabajador. Me mudé por primera vez a otro alojamiento. Un poco más grande, más cómodo pero, también, más oscuro. Tenía solo una ventana en la habitación que daba a otro edificio aledaño. A esta altura ya habíamos conocido con el grupo latinoamericano otros lugares. Agregamos a la lista a *Villa Velha* y *Praia da Barra do Jucu*. Se hicieron muchos trámites

6 Para quienes somos profesores y profesoras de Educación Física es bastante frecuente leer autores que realizaron diferentes propuestas de teorización de la educación del cuerpo. Particularmente, en la formación Argentina de los últimos 20 años, circula la teoría psicocinética de Jean Le Boulch, la Praxiología Motriz de Pierre Parlebas, la Psicomotricidad de Jean Piaget pero, por sobre todo, circulan los textos que abordan los problemas de la identidad del campo, sobre todo los intercambios de académicos entre Argentina y Brasil.

en relación a la aplicación de la beca. Policía Federal, Banco do Brasil, envío de documentos y recibí el primer pago correspondiente al mes de abril.

- Domingo cuatro de mayo. A las 6 de la mañana me dirigí a pie a *Praia de Camburi*. A las 7 comenzaba la *Travessia da Vitória*, una carrera de aguas abiertas de 3 km. Para mí, la primera carrera oficial en la cual participaba. ¿Cómo terminé allí? En la pileta de la Ufes, a la cual iba a nadar martes y jueves, conocí a Sou, guardavidas que un día me preguntó si quería participar. Como si fuera un experimentado en la materia respondí afirmativamente y nadé periódicamente en la piscina y en el mar preparando la travesía. Lo único que agregaré es que fueron varios metros más que 3km. El grupo argentino acompañó desde la orilla y luego se compartió el almuerzo en La Dolina, un restaurante de comida argentina aquí en Vitória.
- Miércoles siete de mayo. El ritmo ya era otro. La cursada de los seminarios de posgrado había comenzado siendo el de Epistemología de la Educación Física, a cargo del Prof. Ivan Gomez, el más convocante en relación a mis intereses. Allí comencé a comprender la Educación Física brasilera, sus debates, sus problematizaciones e investigaciones en el campo. Me sorprendí — para bien — del nivel de la formación de profesores y profesoras en Argentina. Ese día tuvimos también un convite de la *Secretaría de Pos Graduação em Educação Física* donde su Director, el Profesor Andre Da Silva Mello, nos dio la bienvenida oficial — merienda de por medio — junto a otros profesores y profesoras. Allí conocí a Gustavo, Marcos y Yami-la, tres cordobeses capitalinos que habían llegado recientemente a la ciudad con el mismo programa de Move la América.
- Viernes nueve de mayo. Primera reunión virtual con Felipe, mi profesor orientador y con la presencia de su mano derecha y amigo, el Prof. Ivan Gomez. También estaba presente Gustavo (uno de los colegas *made in Córdoba*). Con Felipe mi vínculo venía siendo espectral. Fluido, pero espectral. Abundaban los audios y chats de whatsapp, ya que él se mudó a Petrolinas, en el Estado de Pernambuco. Ese día fue

videollamada en la oficina del LESEF. Luego de ponernos un poco al día, precisamos algunas acciones y fechas a tener en cuenta. Pautamos próximas reuniones y posibles entregas de lo elaborado. La reunión terminó a las 17 hs. A las 17:30 estábamos sentados en o *alemão*, un bar muy cerca de la casa de Ivan donde las mesas se ponían en la calle y la diversidad era la moneda común. Un lugar evidentemente masculino, con solo un baño (para varones por supuesto), poca comida y mucha cerveza. A las 19:30 nos mudamos a otro bar, pero este tenía más comodidades y una mejor oferta gastronómica. Su nombre era *Mistura*. Allí poco a poco fueron arribando más profesionales de la Ufes y, por supuesto, el resto de la junta argentina que respondió rápidamente a la señal correspondiente. Se festejó un ascenso de una profesora que alcanzó el cargo más alto posible en su carrera y, por lo que recuerdo, ella pagó la comida y el resto de los comensales pagó solo la bebida.

- Jueves quince de mayo. Bailé capoeira. Mejor dicho, mi cuerpo se entregó a la práctica de la capoeira. El profesor Andre nos invitó a su clase. Un seminario optativo de grado donde abordaba, en un primer momento, bibliografía relacionada al asunto de la danza y práctica de la capoeira desde una mirada decolonial. Luego, en un segundo momento, pasamos al gimnasio para poner el cuerpo al servicio de la práctica. Y así fue. Teniendo en cuenta que el baile y la danza no es algo que me interese y, como consecuencia, no práctico debo admitir que fue una práctica hermosa y placentera.
- Viernes dieciséis de mayo. Lorena nos invita a una samba. Llegamos a un bar random de la ciudad. La danza y la música ya estaban iniciadas. La gente se acerca, baila, canta y, por supuesto, bebe cerveza y mucha *cachaza*. De esta música brota felicidad y alegría. De allí el circuito nocturno de samba migró a otro bar, *Pimenta Carioca*.
- Sábado diecisiete y domingo dieciocho de mayo. Playa, playa y más playa. Conocimos, junto a la banda latinoamericana, Guara-pari y sus cercanías.

- Miércoles veintiuno de mayo. Durante esta semana se llevaron adelante un ciclo internacional de conferencias tituladas *Nas Espirales do Tempo* donde asistimos a la conferencia de Jovanna Cardoso y Jadiel Ferreira dos Santos, para luego quedarnos y presenciar la exposición de *“Performances Poéticas de Trans Encruzilhadas e Poéticas da Ballroom”*, algo completamente novedoso para mí.
- Jueves veintidós de mayo. Llevamos adelante una reunión interna con todos y todas las integrantes del LESEF en donde el objetivo era que cada estudiante de posgraduación que este con el programa *Move la América* haga una presentación de no más de 15 minutos presentándose individualmente y, además, comentar brevemente la investigación que está llevando adelante en Argentina y los avances realizados en Brasil. Esta fue la primera vez que tuve que exponer y hablar frente a otra gente en portugués. Todo salió bien. Prueba superada.
- Domingo primero de junio. Conocí la *Pedreira Joana D’Arc* gracias a Lore. Hermoso lugar.
- Lunes dos de junio. Cristina Fernández de Kirchner es entrevistada en el canal C5N en vivo. Hacía mucho tiempo que no realizaba este tipo de acciones en televisión. Allí confirmó algo que sobrevolaba en discursos no oficiales del peronismo. Va a ser candidata por la tercera sección electoral de la Provincia de Buenos Aires en las elecciones que tendrán lugar el próximo 7 de septiembre de este año. La conversación abordó muchos temas, pero algo quedó claro, tanto para el oficialismo libertario y gorila que la viene jubilando desde el 2015, como para el sector opositor peronista que atraviesa una sangría desde la derrota del 2023: Cristina está más vigente que nunca.
- Miércoles cuatro de junio. Por un lado, me volví a mudar. En este caso a la vivienda que será la definitiva. Un departamento grande de tres habitaciones que compartiremos con Vicky y Agus. Por otro lado, comenzamos un ciclo de cine debate argentino. Dos semanas antes, el profesor Iván nos había propuesto realizarlo y, aunque la propuesta era muy interesante, en un primer momento recuerdo que no tenía

muchas ganas de sumar otra actividad — y sobre todo otra responsabilidad — a mi agenda semanal. Afortunadamente aceptamos y lo comenzamos. La primera película fue “Mochila de plomo”, de Darío Mascambroni y lanzada en el 2018. Se reservó el auditorio correspondiente y asistieron estudiantes de grado, de posgrado y personas de otros departamentos de estudio. Fue una de las actividades más lindas y participativas. Realmente agradecido. Al terminar nos fuimos con algunos colegas a tomar unos mates a las *caixas de agua*, un lugar dentro del campus universitario con una vista panorámica increíble, ideal para la puesta del sol (momento en el que fuimos).

- Viernes seis de junio. Tuve mi primera responsabilidad frente a una parrilla, o más bien como dicen aquí, un *churrasqueiro*. La profesora Ileana organizó una cena para los y las argentinas e integrantes del LESEF y me hice cargo de cocinar las carnes de origen brasileiro. Dato de color: aquí comen la carne roja, bastante roja. El famoso “punto” argentino aquí es “pasado de cocción”.
- Sábado siete de junio. Fui a conocer algunos lugares de Villa Velha que no conocía y me habían comentado que eran muy lindos. *Praia Secreta*, *Farol Santa Luzia* y un parque cultural dentro de la casa del Gobernador del Estado de Espírito Santo.
- Martes diez de junio. Clarín, “el gran diario argentino”, coloca en su tapa una foto de Cristina Fernández de Kirchner saliendo de su departamento reja mediante, dando una impresión visual de que estaba tras las rejas. En los medios de comunicación circula la idea de que la Corte Suprema de la Nación tendría listo el fallo contra ella. Lo sorprendente — por lo burdo — es que el máximo tribunal tiene el recurso de apelación presentado por la expresidenta desde diciembre de 2022.
- Miércoles once de junio. La Corte Suprema de Justicia confirma el fallo y condena a Cristina Fernández de Kirchner a 6 años de prisión por la causa titulada como “Vialidad”. Con mis compañeras de vivienda, Vicky y Agus, estuvimos pegados al televisor. Hay angustia, tristeza e incertidumbre sobre el futuro inmediato. Vimos como —

en Buenos Aires — la gente se acerca a San José 1111 donde vive Cristina. Pasó algo que no venía pasando: hay indicios de unidad, ya que, figuras que estaban alejadas de Cristina Fernández se acercaron hasta su casa, entre ellos, representantes de la izquierda — “la rusa” Bregman y Del Caño — y también, Guillermo Moreno. Según la justicia, tiene cinco días hábiles para hacerse presente en Comodoro Py, es decir, el miércoles 18 de junio.

- Viernes trece de junio. Conozco a Felipe personalmente, ya que, llegó a Vitória para estar presente en la defensa de tesis doctoral de Mauro, un profesor al que dirige en su investigación. Nos reunimos en la casa de Ivan a la tarde junto con Gustavo. Hablamos de nuestras investigaciones en Argentina y de cómo veníamos trabajando aquí. Nos aconsejaron algunas cosas en relación a los artículos comparativos que estamos escribiendo — tanto Gustavo como yo — y nos preguntaron algo que nunca había escuchado preguntar antes: ¿Cómo quieren que sea nuestra orientación? Ivan ya había deslizado algo de esto — es decir, sobre la relación entre orientador y orientado — con el primer texto de lectura en su cátedra de *Epistemologia da Educação Física: Combates na zona de dissertação*, de Michael Buroway.
- Domingo quince de junio. Día del padre en Argentina. Aquí nos juntamos con la banda latina a comer pastel de papa. Con Vicky y Agus fuimos anfitriones y contamos con la presencia estelar de Oscar, el papá de Maru que la había venido a visitar unos días.
- Lunes dieciséis de junio. Estuve presente — virtualidad mediante — en la cátedra de Teoría de la Educación Física de la Universidad de la República (UdelaR) gracias a la invitación de un colega y amigo que está al frente de la asignatura, Facu Berriolo. La intención fue presentar y hacer algunas aproximaciones al Programa de Investigación Científica en Educación Corporal, originado en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) donde estoy realizando mis estudios de posgrado. Además, en Argentina, se conmemoran los 70 años del bombardeo a la plaza de mayo — en 1955 — por sus propias fuerzas armadas con el objetivo de asesinar al entonces presidente, Juan

Domingo Perón. Fueron más de 100 bombas que dejaron alrededor de 300 muertos y mil heridos.

- Martes diecisiete de junio. Retome la práctica de la natación después de tres semanas que, por diversas razones, no realizaba. El agua estaba más fría de lo acostumbrado. Fui sin ganas, pero salí contento y cansado.
- Miércoles dieciocho de junio. En teoría hoy debía ir Cristina a Comodoro Py. Los distintos grupos militantes convocaron — desde que se conoció el fallo — a una gran marcha que iniciaría en su casa y la acompañaría hasta los tribunales para luego regresar. Gente de todo el país se moviliza hacia Capital Federal. Desde la sentencia hay vigilia las 24 horas en su casa. Ella sale al balcón y saluda. Los medios opositores chillan, destilan odio y el ingenio del pueblo argentino no pierde el tiempo, ahora tenemos jingles. Finalmente la justicia le comunica, vía zoom, la prisión domiciliaria. Ah, y además aclara que no puede salir al balcón. La movilización se produce igual, pero se dirige a plaza de mayo. Amigos de Mar del Plata viajan a la Capital. Cientos de miles de personas se hicieron presentes. Según los medios la marcha se asemejó, en cantidad, a la que aconteció el 9 de diciembre del 2015 cuando Cristina dejó el gobierno y se despidió del pueblo en una plaza de mayo — y alrededores — colmada. Simultáneamente, aquí en Vitoria, llevamos adelante la segunda edición del ciclo de cine debate argentino. Se proyectó la película “Luna de Avellaneda”. Me tocó hacer la introducción a la película, explicar su contexto social, político y económico. El film se estrenó en el 2004 por lo que lleve adelante un resumen de lo que fue el 2001 y 2002 y las causas originarias en la década del 90’. Las similitudes con la actualidad eran tan sorprendentes como angustiantes. Como siempre, lo más interesante sucedió en el intercambio posterior. Aunque hubo menos gente que en la primera edición, fue sumamente interesante explicar la idea de “club de barrio” que no era comprendida por quienes asistieron al encuentro. Un club de barrio... algo de lo más cotidiano para muchos y muchas argentinas. El ejercicio fue desafiante, sumándole el condimento de hacerlo en

otro idioma, claro. Ya me había pasado algo similar — y se repitió en un pasaje de este encuentro también — a la hora de tener que explicar que es el peronismo, tratando de precisar esa famosa “tercera posición”.

- Jueves veintiséis de junio. Mi beca está a cuatro días de finalizar. El cierre será en Belo Horizonte, acompañando a profesores y profesoras de la Ufes y participando del encuentro anual de la REIPEFE.⁷
- Viernes veintisiete de junio. Deguste una verdadera moqueca capixaba junto a Lore, Mika y Joan. *Açaí* de postre.
- Miércoles 2 de julio. Tomé un vuelo a Belo Horizonte para participar del 12° Encuentro de la REIPEFE la *Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO)*. Allí me reencontré con profesores y profesoras de Montevideo, La Pampa, La Matanza, La Plata y Flores que había conocido en el 2022 en un Congreso en Bariloche. Además, conocí gente hermosa de Córdoba, del grupo Praxis, que me acompañó en un momento muy difícil en mi paso por BH.
- Sábado cinco de julio. El encuentro finalizó de una manera sumamente emotiva. Yo estaba muy sensibilizado por los últimos acontecimientos. Pensaba en mi casa, en mi vuelta, en mi familia, en los abrazos... Volví a Vitória esa misma tarde.
- Semana del domingo seis de julio al viernes once de julio. Fue una semana intensa y emotiva. Ya estaba mudada Paula — otra compañera argentina que ocuparía mi lugar — en el departamento Mientras tanto dormí en el *living* sin problemas. Compartimos los últimos cafetines, las últimas sambas, las últimas *fofocas* con vino y risas contagiosas

7 La Red Internacional en Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar se conformó en el 2008 e integra a grupos de investigación de diferentes universidades e institutos del campo de la Educación Física de Argentina, Chile, Uruguay y Brasil. La red investiga principalmente sobre dos objetos: la Educación Física Escolar y la Formación de Profesores de Educación Física. Al mismo tiempo, organiza encuentros virtuales trimestrales y un seminario presencial anual. Este año el Grupo de Pesquisas da Universidade Federal de Minas Gerais será el anfitrión del encuentro.

en el lavadero. La ansiedad ya decía presente todos los días. Vicky cumplió años el jueves diez y lo festejó con Arthur, un colega brasileño que trabajaba en una oficina cercana a la nuestra. Ese mismo festejo fue también la oportunidad de despedirme de todos y todas las presentes, sabiendo que adeudaba despedidas presenciales a muchos profesores de la Ufes. Digamos que esa falta es una buena excusa para regresar más pronto que tarde de alguna manera.

Reflexiones finales

Somos felizes, Olívia, até o dia em que deixamos de ser.

Aí notamos que a felicidade não é uma coisa abstracta, nem poética, nem complexa.

Ela apenas está lá disponível e é sobretudo a ausência do irreversível.

(Madeira, C. 2022)

Como punto de partida para este segundo apartado encuentro oportuno retomar el concepto de experiencia desde la perspectiva benjaminiana con el objetivo de clarificar, una vez más, qué es lo que buscamos con este relato de experiencia.

En primer lugar, esta narración — que efectivamente narra hechos y experiencias — no es individual, sino colectiva, es decir, que el sujeto que la realiza es un sujeto colectivo. Siguiendo a Staroselsky, sostenemos la idea de que “la narración no aparece en Benjamin como “expresión” de las experiencias que se dan fuera de ella, en el seno de la interioridad del sujeto, sino como el espacio para su configuración misma como experiencias” (2015, p. 3). Entonces, si las experiencias no surgen de una interioridad del individuo y, justamente, son configuraciones de lo humano, podemos afirmar — como segundo punto a destacar — que la experiencia, así como lo humano, no es anterior al lenguaje ni se encuentra separada

de él, sino que es el lenguaje que hace posible la experiencia.⁸ En otras palabras, la experiencia se constituye simbólicamente gracias al lenguaje.

Como tercer punto, destacar la diferenciación que realiza Benjamin entre esta idea de experiencia (*Erfahrung*) y el concepto de vivencia (*Erlebnis*). Michael Löwy (2005, p. 29) logra precisar la *Erfahrung* como una “experiencia auténtica [...] — fundada en la memoria de una tradición cultural e histórica —”; y la distingue de la *Erlebnis* como “vivencia inmediata”. Esto nos permite reflexionar que, más allá de que día a día estemos vivenciando numerosas prácticas, acciones y/o momentos, no todos ellos son verdaderas experiencias, entendiendo que estas últimas implican un marco de sentido que excede al mero sujeto entendido como individuo. Es evidente que durante mi estadía en Vitória tuve innumerables vivencias que no están materializadas en la primera parte de la narración, sin embargo, son las relatadas — las articuladas y apalancadas en el lenguaje — las que “implican un marco de sentido que excede al sujeto” (Staroselsky, 2018).

Así es como funcionan las mordidas. Existen las materiales que desgarran la carne, que matan el hambre, que hace escurrir la sangre entre los dientes que se encuentran en la mordida. Y existen las mordidas del lenguaje, que también desgarran la carne y son y no son al mismo tiempo. Que como escapan a los sentidos más intuitivos creemos que no fueron reales, que no existieron. Pensemos, aunque sea por un momento, en una mordida que no fue percibida por ninguno de nuestros sentidos. ¿Existió? ¿Dejó marcas o una cicatriz? ¿Existen secuelas?

Después de estar viviendo casi cuatro meses en otro país, siendo parte de una comunidad diferente, de una cultura diferente, con un idioma diferente, con un contexto institucional y político diferente, ¿podemos determinar — siguiendo esta lógica — si al regresar seguiremos siendo los

8 Benjamin ejemplifica cómo los soldados volvían mudos del campo de batalla después de la Primera Guerra Mundial, de cómo estas personas regresaban con una incapacidad para hacer experiencia, en otras palabras, no volvían enriquecidas, sino más pobres en experiencias comunicables.

mismos? ¿Podemos afirmar algo, lo que sea, con verdadera certeza acerca de lo que somos, de lo que cambio, si es que algo efectivamente cambio? ¿Podemos incluso tener la certeza de haber sido alcanzados por una mordida? Allí solo encuentro un indicio de respuesta. La implacabilidad. Tan sutil y silenciosa que se mueve donde no hay — aparentemente — movimiento, que es lo que no parece que es y viceversa al mismo tiempo. Una mordida desprovista de estructura. Una pervención en el sentido cuántico de la expresión (Barad, 2023).

Fuimos alcanzados por la mordida.⁹ Ella muta, es indeterminada, pero deja marcas. Muchas no las vemos y, capaz, nunca las veamos. Otras sí, están ahí, ya son cuerpo, algún cuerpo. Hay mordidas — esas que movilizan algo en la intangibilidad del ser — que se recordarán por mucho tiempo, algunas por siempre, que ya tienen esa fecha marcada en el almanaque. Creo que cada quien tiene, por lo menos, una de esas mordidas. Esas que son difíciles de explicar con palabras, pero que gracias a ellas podemos, o intentamos, enunciarlas y por eso son lo que son: mordidas difíciles que con el tiempo se modifican en sus bordes, más no, en su profundidad. Hay mordidas que no parecen mordidas por su ternura, por su calidez, por su sensualidad. Pasan desapercibidas como una sombra en la oscuridad. Y me arriesgaría a decir que todas las mordidas, pero sobre todo las últimas, son puras experiencias.

Sobre el final de esta estadía me preguntaron a qué grupo pertenecía, si al grupo de los mordedores o al grupo de los mordidos, porque de esto sí hay certeza: sí ese “al menos dos” lo complementan dos individuos, hay roles que cumplir.

— *“Depende de la situación”,* deslicé tímidamente quitándole importancia a lo que yo ya sabía.

9 Encuentro una interesante similitud entre la mordida y la enseñanza. En ambos casos se necesitan al menos dos. Y en ambos casos, ese “al menos dos” no se refiere condicionalmente a dos individuos. Puede haber enseñanza entre un individuo y una conversación con el saber, como así también, puede existir una mordida — dada o recibida — en un entramado discursivo.

— “*Imagina que el mundo solo se divide entre los mordidos y los mordedores, a que grupo perteneces?*”, me re-preguntó inmediatamente.

— “Al grupo de los mordidos”, respondí luego de un suspiro y haciendo una mueca, como si la respuesta doliera un poco por su obviedad.

Y siguiendo la danza de aquella conversación di el siguiente paso y pregunté:

“¿Y vos?”.

“Al de los mordedores”, respondió con una sonrisa que dejaba entrever esa ternura característica en su fría claridad.

Es imposible pensar en todo lo que se va materializando a medida que cada tecla es presionada. Creo que durante la escritura van sucediendo cosas. Mejor dicho, diferentes experiencias van emergiendo gracias al lenguaje y a la comunidad que nos permite conversar. Ya sabemos que nunca se puede decir todo lo que se quiere decir y siempre se dice más de lo que se quiere decir. Lo escuche a Chinasky decir hace poco que “conversar es fundirse en versos con otro para que se diga algo que ni tu ni yo podría decir solo por su lado”. Puede ser que sea ese el camino, junto a otras personas, algo colectivo. Pienso en Cristina privada de la libertad, en su casa, volviéndose — por si quedaba alguna duda — en una especie de mito viviente. Cristina, un buen ejemplo de cómo algunas mordidas y experiencias se vuelven históricas, infinitas y, como el universo, siempre en expansión.

En esta estadía se precisaron algunas ideas, se afianzaron y revalorizaron otras. Se conoció otra Educación Física. Ni mejor, ni peor. Otra. A lo sumo, más cultural y artística podrían ser algunos adjetivos calificativos pertinentes. Se accedió a un capital cultural que creo haber subestimado — históricamente — un poco. Se pudo escuchar la diversidad en muchas conversas pero, sobre todo, vivirla en la cotidianidad. Conocí mucha gente y, entre tanta gente, personajes que leímos en la formación, en especial Francisco Caparroz, un tipo simple, amable y agradecido. También me ordene en el desorden, o algo así. Descubrí hermosos lugares y tomé muy buenos y variados cafetines. *Não gostei da cachaça*, pero si me gustó la

cerveza de bajo costo. Sentí la naturaleza abundante y contemplé playas tranquilas donde los guardavidas trabajan todo el año. ¿Calor en invierno o invierno capixaba? Los dos. Algunos días tuve *saudade* de mi familia y amigos; otros, anhelé la soledad. Cuando la transité, la disfruté. Y en un momento dado mutó, como solo las cosas que el lenguaje permite y habilita. En ese momento recordé el viejo cliché que versa: “viajar también es volver”. Ahora este relato termina, pero me quedo pensando en la idea de la felicidad como la ausencia de lo irreversible.

Bibliografía

BARAD, Karen. **Tocando al extrañx interior**. Traducción de Sebastián Puente. Buenos Aires: Editorial Cactus, 2023. 80 p. ISBN 978-987-38318-2-9.

BENJAMIN, Walter. Experiencia y pobreza [1933]. In: BENJAMIN, Walter. **Discursos interrumpidos I**. Madrid: Taurus, 1982.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, v. 1, 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 111-134.

BORGIO, Ivantir Antonio. **Ufes 40 anos de história**. Vitória: EDUFES, 2014.

FIGUEIREDO, P. K. A história da Educação Física e os primeiros cursos de formação superior no Brasil: o estabelecimento de uma disciplina (1929-1958). 2016. 272f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa da Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incendio**. Una lectura de las tesis “sobre el concepto de la historia”. Traducción de H. Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

MADEIRA, Carla. **A natureza da mordida**. Rio de Janeiro: Record, 2023.

MECCIA, E. (org.). **Biografía y sociedades: métodos y perspectivas**. Santa Fe: Ediciones UNL; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba, 2020.

STAROSELSKY, Tatiana. Consideraciones en torno al concepto de experiencia en Walter Benjamin. In: JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN FILOSOFÍA, 10, 19-21 agosto 2015, Ensenada, Argentina. **Anais [...]**. Ensenada: Memoria Académica, 2015.

STAROSELSKY, Tatiana. El problema de la estetización en la filosofía de Walter Benjamin. **Diánoia**, [S. l.], v. 63, n. 81, p. 61-84, 2018.

SAWITZKI, Rosalvo Luís; BORGES, Robson Machado; MARTINY, Luis Eugênio; BECKER, Eriques Piccolo (Orgs.). **Vida, Vivência e Experiência de Professores de Educação Física**. v. 3. Curitiba: Editora CRV, 2021. 284 p.

4. Viajar con el/en cuerpo: experiencias sensibles de un intercambio académico

Virginia Asteggiano¹

DOI: 10.52695/978-65-5456-189-1.4

Introducción

El siguiente escrito se enmarca dentro de la experiencia transitada de quien escribe durante una movilidad académica en Brasil por medio del programa “Move La América”.² El objetivo principal del programa fue fomentar instancias de internacionalización de Instituciones de Educación Superior brasileñas mediante la convocatoria de estudiantes afiliados a instituciones extranjeras de enseñanza e investigación en América Latina y el Caribe, posibilitando el fortalecimiento de los Programas de Posgrado (PPG) y la creación de un ambiente institucional internacional.

En este sentido la convocatoria seleccionó estudiantes de posgrado que, en procesos de formación de maestrías o doctorados, para implementar la modalidad “sándwich”. Mi postulación refirió a realizar un “doctorado sándwich” en el marco de mis estudios doctorales en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza (UNCUyo), y mi

1 Universidad Nacional de Villa María – Becaria doctoral CIT-UNVM-CONICET, Argentina. E-mail: vasteggiano@unvm.edu.ar.

2 La presente convocatoria formo parte del Edital nº 07/2024 – Processo nº 23038.011119/2023-81.

beca doctoral CONICET con lugar de trabajo en la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba (UNVM) y el Centro de Investigación y Transferencia (CIT UNVM-CONICET).

En este recorrido de doctoranda, inicie la búsqueda de espacios de formación que posibilitaran la internacionalización con países sudamericanos, y con especial interés en Brasil, por su recorrido en el campo disciplinar y a modo personal, por ser un lugar al que siempre quiero volver. A partir de allí es que comienzo la selección de universidades y equipos de trabajo en los cuales pudiera desarrollar un plan de trabajo. Posteriormente surge el diálogo con la docente y colega Ivana Rivero perteneciente a la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNCR), con quien trabajamos conjuntamente a través de la red cordobesa de universidades e investigación en Educación Física y la Universidad Provincial de Córdoba,³ quien abre camino a la posibilidad de vinculación de ambos países latinoamericanos.

En esa vinculación comencé a formar parte de un proyecto de investigación internacional entre Argentina y Brasil, dirigido por Ileana Wenetz (UEFES). El proyecto denominado *Mujeres de la Educación Física Argentina y Brasileña*, "(...) es una investigación que pretende identificar las mujeres que construyeron/construyen ciencia y conocimiento en un campo disciplinar signado por el predominio masculino en el circuito académico y en el profesional" (Rivero; Wenetz, 2021). Desde este proyecto macro comienzo a escribir el plan de trabajo orientado a indagar intersticios entre investigación, extensión, docencia y prácticas corporales en Educación Física llevadas a cabo por mujeres (argentinas y brasileñas), y las configuraciones de sensibilidades sociales que se construyen en esas experiencias. Los objetivos planteados en el plan de trabajo inicial, respondieron a los siguientes ejes: a) profundizar el abordaje teórico, epistemológico y empírico de la temática abordada, b) entrevistar a las mujeres de la Educación Física universitaria argentinas y brasileñas c) identificar resultados para las categorías de análisis que sensibilizan la búsqueda, d) comparar resultados obtenidos del estudio en Argentina y en Brasil, e) reconocer

3 Resolución CS UNRC 462/2023.

el aporte del estudio de las sensibilidades en la construcción social del conocimiento, f) rastrear bibliografía relevante para la construcción del estado del arte y marco teórico de la investigación doctoral.

Dado lo expuesto, el proyecto se articula a partir potenciar una estrategia de vinculación e inmersión en experiencia cotidiana de las mujeres argentinas y brasileras, buscando profundizar las redes de colaboración, que redunden en futuros proyectos y líneas de trabajo en conjunto. En este sentido, el presente relato buscara indagar la vinculación de los objetivos iniciales con el recorrido transitado durante esta instancia de intercambio.

Con el propósito de organizar la escritura — y, en consecuencia, su lectura —, se presenta la siguiente estructura: En el primer apartado titulado *Narrar historias, recordar experiencias, archivar cartografías* se abordan aproximaciones teóricas-epistemológicas en torno a los conceptos experiencias, narrativas, sensibilidades, cuerpos y emociones, que atraviesan la construcción del relato. En segundo lugar, se presenta el apartado *Espacios habitados, espacios apropiados* que intenta reconstruir algunas características sobre educación, investigación y extensión de Ufes en general y del Centro de Educación Física y Deportes (CEFD), en particular. El siguiente relato aborda sensibilidades atravesadas en la experiencia de conocer un país: su cultura, historias, territorios, costumbres y modos de habitar, que configuran la vivencia de ser extranjera, así como también reflexionar sobre los modos de aprender en los espacios escolares y aquello que acontece en lo no escolares, por ello decidí denominar este fragmento como *Entre culturas, cuerpos y emociones*. El próximo eje denominado *Educación Física: Miradas desde el Sur* habilita a reflexionar sobre la potencialidad de pensar una Educación Física desde sudamericana, decolonial, sensible y situada. Para finalizar este recorrido el apartado titulado *Cuerpo(s), género(s) y sensibilidad(es)* invita a pensar las prácticas corporales y el género desde una mirada de las sensibilidades sociales.

Narrar historias, recordar experiencias, archivar cartografías

Narrar, para contar nuestras historias, para recordar nuestras experiencias, para archivar nuestras cartografías (Cano, 2021, p. 47).⁴

Empiezo a escribir estas primeras líneas con un café, mi bitácora de viaje — que arme en el celular —, y me pregunto *¿por dónde comenzar a narrar mi experiencia?, ¿cómo ordeno todo aquello que aconteció?, ¿Acaso las emociones y sensaciones que experimente, se pueden narrar? ¿Cómo hago para acordarme de todo lo vivido?* Es aquí donde comienza este viaje:

Figura I: “Por favor abrocharse los cinturones,
que el avión esta por despegar”



Fuente: Elaboración de la autora.

Desde una perspectiva biográfico, narrativa y sensible (Connelly y Clandinin, 1995; Hoslichd, 1990; Ricoreur, 2006; Scribano, 2015), el relato se vuelve una herramienta epistemológica, pedagógica y política. En primer lugar, expreso la idea que no será posible contar lo acontecido en su totalidad, o que, aquello que narramos probablemente se vincula con las

4 A lo largo del texto se seleccionaron citas de Cano (2021) que encabezan e introducen los diferentes apartados. Cada una de ellas es pensada como disparador teórico y afectivo, en tanto anticipa los tópicos que se desarrollan a continuación.

huellas impresas en el cuerpo, la memoria y las emociones. Escribir este relato de experiencias entonces, implica “*volver a los caminos andados*” (sensu Cabrera) y poner en palabras aquello que nos atravesó y se hizo cuerpo/emoción:

La experiencia es eso que me pasa. La experiencia supone, que algo que no soy yo, un acontecimiento, sucede. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo (Larrosa, 2006, p. 86).

La experiencia de intercambio en Ufes entendida como aquello que me pasa(o) en mí, implica reconocer que aquellos saberes y aprendizajes contruidos no solo se vinculan a las lecturas teóricas, los libros, las reuniones con grupos de estudio, los debates e intercambios académicos, las presentaciones de proyectos; sino con todo aquello que me atravesó en el cuerpo. Un cuerpo que siente, que duda, que se emociona mientras habita territorios concretos. Como plantea Scribano (2015) las corporalidades son el soporte por excelencia de las tramas sensibles, y en ellas se entran las relaciones sociales. La centralidad de los cuerpos/emociones para abordar estos procesos, se relaciona con la posibilidad de comprender la formación de saberes y “emociones” en las experiencias educativas entendidas como un proceso que es “(...) no solo cognitivo, sino también performativo, experiencial y afectivo” (Hernandez *et al.*, 2011, p. 60).

En este sentido, retomar los objetivos iniciales vinculados a la investigación y formación doctoral, me invita a reflexionar sobre la idea que este viaje no solo fue pensado como un intercambio académico, sino también como un intercambio cultural, social y político. Aunque muchos deseos y expectativas no estuvieran escritas — por la formalidad de la presentación —, habitaban con fuerza en los momentos de la postulación, cuando fui seleccionada y en el proceso de admisión: quería conocer nuevos modos de pensar, y de habitar la universidad, sumergirme en un nuevo idioma, encontrarme con personas y sus costumbres. Quería conocer lugares históricos, recorrer esas playas que tantas veces miré en las fotografías, sumergirme

en aquellos espacios que bailaran samba — práctica que aprendí, en algún momento de mi recorrido como bailarina. Es así que entiendo que la movilidad nunca se trató solo de lo académico, sino que también significaba una búsqueda sensible de otros mundos/modos posibles.

Viajar es un acto narrativo y es en esa búsqueda de mundos posibles, podría decir que este viaje fue personal pero también profundamente plural. Por ello, esta narración es una construcción de historias colectivas, y las personas que la atravesaron también se volvieron protagonistas. Esta experiencia entendida como ese pasaje irrepetible, singular pero también plural, en el contacto y encuentro con otros, como territorio de paso y transformación, que dejan huellas (Larrosa, 2006).

Este aparatado solo será para nombrar a todas las personas que pasaron *“por mí”*, que fueron protagonistas y dejaron huellas en esta historia. La primera persona que conocí fue Caro de Chile, fue mi primera compañera de alojamiento y por mi asombro también era beneficiaria del programa de intercambio, con ella compartimos muchos planes de playa, intercambiamos ideas sobre educación y políticas de Argentina y Chile, nos acompañamos mutuamente en este primer recorrido. Luego conocí a Fran de Mar del Plata — una ciudad de Argentina que me encanta —, hablamos mucho sobre nuestros proyectos de investigación, nos dimos cuenta que teníamos algunos tópicos en común y otros que abordábamos de miradas diferentes, abrimos a contar nuestras historias de vida, sensaciones y emociones de estar en el extranjero lejos de *“casa”*, entre otros tantos planes; Fran paso a ser un amigo en este viaje. Conocí a Maru de Rosario, que pertenecía al área de Letras y Literatura, ella era como la organizadora y a quien apodamos *“la jefa”*, porque cualquier duda o inquietud que tuviera, solo tenía que preguntarle que tenía la respuesta; y junto con su pareja Fabio pudimos compartir planes, historias, muchas anécdotas y momentos atesorados. Luego se sumó Agus de La Plata, con quien rápidamente hubo una conexión genuina, quizás por el hecho de compartir gustos, profesión y edad. Tuvimos como orientadora en este proceso a la misma docente de Ufes, es por ello que participamos de proyectos, reuniones de grupo, espacios de lectura — ahora que lo pienso, compartimos casi todo —, por ello también se convirtió en mi nueva amiga. Junto con

Fran, Agus y yo formamos un grupo de WhatsApp llamada “La mesa chica de E.F”, debido a compartir la profesión y hospedaje.

Luego conocí a Natan y Luisa, de nacionalidad colombiana con quienes transitamos experiencias e intercambiamos costumbres de ambos países. En el mes siguiente llego Paula de Ushuaia, con quien experimentamos diferentes lugares, playas, y espacios culturales, con muchos datos interesantes sobre la geografía de los mismos, ya que es su área de estudio. A este gran grupo de personas, lo llamamos “*baleia*” que significa ballena en portugués.

Durante la estancia recibí la visita de Eugenio — mi pareja —, viaje de Argentina por un mes como habíamos planeado, compartimos un departamento que se convirtió en nuestra casa por ese tiempo. En ese momento me di cuenta de que “hogar” no solo responde a una estructura física, sino un espacio de confianza, seguridad y amor. Eso represento su visita para mí, mi lugar seguro donde puedo ser “yo misma” en todos los sentidos, encontrarme con ese hogar que había “dejado” en Argentina.

Es así que cierro este recorrido, con la afirmación de que “el viaje” no hubiera sido el mismo, sin ellos/as como protagonistas.

Espacios habitados, espacios apropiados

Temblar porque no hay un tal-vez-otro mundo sin el titubeo trémulo que nos expone a la corrosión, a la pérdida, al desconcierto, y a la puesta en jaque de sí mismo (Cano, 2021, p. 67).

Viajar es, sobre todo, acción: movimiento. El espacio como “un cruce de movilidades”. Cualquier recorrido implica desplazarse, y viajar es, precisamente, lo que hace posible esos cruces en diversos espacios. En este cruce de movilidades es que comienzo mis primeros pasos por la Ufes, y con ello una mochila cargada de muchas expectativas, como el recuerdo de la primera vez que busque en Google Maps cuál era el camino para llegar a la universidad (Figura II).

La Ufes es una institución de educación superior que, dentro de los rankings nacionales e internacionales de la última década, ha sido seleccionada

como la mejor universidad de su estado y una de las mejores del país. En su estructura cuenta con centros docentes, que corresponden a unidades académicas y administrativas donde se agrupan programas y departamentos de una misma disciplina. En el marco de mi formación académica/científica en Educación Física, es que realice la estancia en los espacios del Centro de Educación Física y Deportes (CEFD).

Figura II: La Ufes y el CEFD



Fuente: Elaboración propia.

Las propuestas académicas del CEFD abarcan carreras de grado como la Licenciatura en Educación Física y el Bacharelado en Educación Física, así como formación de posgrado integrando el Programa de Pos graduação em Educação Física (PPEF) correspondiente a los estudios doctorales, y el Programa de Maestrado Profissional em Educação Física (PROEF).

Dentro del área de investigación, este compuesto por diferentes laboratorios abordando las diversas áreas de conocimiento del campo disciplinar, y en cuanto a la extensión, abordan una gran diversidad de propuestas en diálogo con el territorio.

Quiero destacar aquí uno de los aspectos significativos de la experiencia de conocer la realidad universitaria dentro del CEFD, fue indagar sobre la articulación entre docencia, investigación y extensión en el quehacer universitario. Durante mi experiencia, pude observar cómo los proyectos de investigación se articulan con acciones de extensión que no solo fortalecen el vínculo con la comunidad, sino que enriquecen la formación docente, “La extensión y la docencia no son accesorios a la investigación, sino continuaciones naturales de ella” (Moita; Andrade, 2009, p. 279).

En términos de investigación, dentro del CEFD se agrupan diferentes laboratorios de investigación donde participan docentes, estudiantes de grado, maestría y doctorado, trabajando en torno a diversas temáticas: prácticas corporales, juego, salud, escuela, género y diversidades, raza, entre otros. En este sentido, posibilita abordar diferentes ejes del campo disciplinar, que produce conocimiento desde y para la Educación Física. Durante mi estancia, realice mis actividades en el Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF).⁵ A su vez, los laboratorios se vinculan con el territorio por medio de diversos proyectos de extensión interdisciplinarios que funcionan dentro de la propia universidad, en escuelas, en centros comunitarios y/o barrios, promoviendo prácticas pedagógicas situadas/ comprometidas/sensibles con las demandas y realidades sociales. Otro aspecto que considero significativo destacar son las experiencias de formación en docencia universitaria, materializado en propuestas de “Estágio de Docência”, una actividad obligatoria para los estudiantes de maestría y doctorandos. Este programa permite a los estudiantes participar en actividades de enseñanza bajo la supervisión de un docente, tanto en graduación como en posgrado.

5 Link disponible: Sitio web institucional del LESEF. <https://lesef.ufes.br/>.

En este sentido es relevante destacar la importancia de pensar la universidad como espacio integral y formativo. Donde la extensión, docencia e investigación no sean presentadas como actividades fragmentadas y descontextualizadas, sino que se aborden como prácticas interrelacionadas con el objetivo de producir conocimiento en diálogo con el territorio. Así lo expresa los objetivos perseguidos por la Ufes: “Garantizar la formación humana, académica y profesional con excelencia, a través de la enseñanza, la investigación y la extensión, con la producción de avances científicos, tecnológicos, educativos, culturales, sociales y de innovación, y la promoción de los derechos y la inclusión social”.⁶

Desde esta perspectiva los aprendizajes, conocimientos y experiencias transitadas durante la movilidad académica aportan de manera significativa a mi formación docente, académica y científica; posibilitando fortalecer una mirada situada y sensible en el quehacer universitario y mi rol en la UNVM, como docente, investigadora en formación y extensionista, para continuar construyendo una universidad crítica, desde el sur y comprometida con la transformación social.

Entre educación, culturas, cuerpos y emociones

Incomodarse con nuestras propias miopías, torpezas e imposibilidades (Cano, 2021, p. 67).

La escuela, el aula y el patio en Educación Física, son entendidos — en sentido amplio — como aquellos espacios para que suceda la educación. En sentido riguroso la escolarización hace referencia a lo “esperable y deseable” de la vida escolar como mecanismo de socialización, que garantiza el acceso a la cultura. Desde esta perspectiva, se aborda la idea que la institucionalización de la educación lleva a la inmersión del sujeto en la rutina y las reglas que determinan las formas de ser y de estar en el contexto escolar, construyen una marca de la corporalidad que regula las pautas de expresión (Otalvaro; Ocampo, 2017).

6 Información extraída de la página web de la universidad. Disponible en: <https://www.ufes.br/sobre-a-ufes>.

Hasta aquí puede entenderse que, la organización interna de lo educativo — cuidados, disciplina e instrucción —, y los modos de pensar a los sujetos escolares, contribuyen a delimitar las fronteras entre un interior y exterior. La escuela como única portadora de la función esencial de educar y controlar los excesos del exterior (Pineau, 2014). Por consiguiente, pensar en aprendizajes que suceden por fuera de las fronteras de la universidad, supondría el carácter “nulo” de la materialidad de esa experiencia escolarizada, eso no refiere a que no se inscriben procesos de apropiación por otras vías y bajo otras condiciones (Illich, 2011). En esta discusión es la que se centra este fragmento, en aquello que se aprende “por fuera” de las fronteras escolares/universitarias.

Figura III: Aprender: Entre la universidad y la calle



Fuente: Elaboración propia.

En esta experiencia de movilidad en Brasil y específicamente en la ciudad de Victoria, se desplegó en múltiples territorios — urbanos, comunitarios, escolares — donde se entramaron saberes, redes, sujetos, cuerpos y emociones, que formaron parte de las experiencias educativas y culturales que significó este viaje. En este sentido, la cultura entendida por el antropólogo Geertz, como:

sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es una entidad, algo a

lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa (2003, p. 29).

Aprender la cultura es también caminar la ciudad, en tanto espacio pedagógico, se volvió un aula sin paredes. Siguiendo a Lacasa (1994), “se aprende en la escuela, pero también se aprende en la calle”, desde habitar sus ritmos, escuchar sus músicas, probar sus comidas, observar los gestos cotidianos de quienes la habitan, constituyen experiencias educativas. Con esta idea que la cultura es transmitida por sus propios habitantes, que encuentro significativo contar sobre algunas personas de Brasil, que formaron parte de esta experiencia.

Sami una brasilera más precisamente, una “*capixaba*”⁷ — con quien me alojé el primer mes de mi estancia —, con ella comencé a intercambiar diálogos, nos contamos historias, me enseñó una gran variedad de artistas brasileiros/as, convido la experiencia de ir a una casa de samba y funk, entre otras tantas vivencias.

A partir del momento que llegué *lenguaje* fue la gran barrera que atravesó esta experiencia, comencé a sumergirme en el portugués — sus modos, palabras y fonéticas —, recordando aquí la inseguridad que me atravesaba al comunicarme con nativos/as. A pesar de tomar aulas de portugués en la instancia previa a la movilidad, entendí que el lenguaje también es una construcción cultural, que se resignifica en el contexto social. Como se refleja en la figura III, fue una calle sin salida, esta experiencia exigía que “me soltara” y “animara”, que buscara herramientas para “hacerme entender”, el cuerpo y las emociones también hablaron allí, las caras, los gestos, las posiciones del cuerpo, las posturas, entre otros tantos

7 Los/as residentes nacidos/as en el estado de Espírito Santo se conocen como capixabas. El adjetivo patrio fue otorgado a los futuros habitantes de Espírito Santo como consecuencia de los cultivos de maíz que se encontraban en la isla de Vitória.

elementos habilitaron el diálogo con otros. Posibilitando superar la barrera de la inseguridad y hablar con mayor fluidez en portugués.

Por otro lado, pero no menos importante, se convirtieron en amigos, Arthur y Ronhildo, ambos brasileiros que formaban parte del área de Educación. Con ellos pude compartir muchos momentos significativos, almuerzos, juntadas en bares, charlas e intercambios académicos. Ronhildo nos invitó a conocer su casa, donde realizaban plantación de café, frutas y verduras, allí experimentamos los procesos de extracción de cada uno de ellos. Aquí entendí que no solo nos invitó a conocer su casa, sino también su modo de vida, sus costumbres, su trabajo, su *cultura*; recuerdo que sentimos curiosidad por conocer su lugar y al mismo tiempo, él estaba feliz de compartirlo. Con Arthur me toco festejar “meu aniversário” aquí, en una charla nos dimos cuenta que cumplíamos años con un día de diferencia, y no dudamos en organizarlo juntos. El lugar del festejo significo “misturar” nuestras culturas, por un lado, un espacio donde tocaban “Samba”, una torta al estilo argentino, bebidas típicas argentinas y colombianas e invitados/as de Argentina, Brasil y Colombia, sin darnos cuenta se transformó en un *cumpleaños pluricultural*. Este sentido de lo pluricultural, implicó no solo la coexistencia de diversas culturas, sino también la transformación mutua.

Ernesto y Marcio, nuestros nuevos amigos brasileiros. Ambos historiadores y apasionados de viajar, nos guiaron por lugares históricos de Vitória compartiendo con detalle procesos coloniales, resistencias populares y transformaciones urbanas que marcaron la *historia* de la ciudad de Vitória y alrededores.

Desde el grupo del LESEF puedo destacar algunas personas significativas como Lore, Pamela y Anna Teresa, ellas nos abrieron las puertas desde el primer momento y se interesaron por nuestras historias, por conocernos y compartir planes. Luego al correr de los días, conocimos a Emmanuel y Lorena con quienes transitamos el seminario de Género y las reuniones del grupo de estudios, a partir de allí comenzamos a realizar planes luego de las clases para compartir historias y experiencias. Parece un detalle menor, pero en esta experiencia se convierte en el lazo

significante: “se interesaron”, y es con gestos, palabras, invitaciones, que habilitaron esas vinculaciones, aprendizajes y experiencias.

Educar(se) entonces, puede ser pensado no solo como un proceso intelectual que sucede en espacios académicos, sino también una experiencia atravesada por el territorio, los sujetos, la cultura, los cuerpos y las emociones. En este encuentro con otros, es donde reafirmo la idea que la ciudad también educa, y que las personas que la habitan son maestras/os de otros modos de conocer, de habitar, de sentir.

La experiencia de intercambio posibilitó ampliar el marco de comprensión en relación a los procesos educativos — como docente e investigadora —, permitiendo así cuestionar las sensibilidades que moldean el sentido productivo y hegemónico de la Educación en general y la Educación Física en particular, abriendo pasos a nuevos caminos de la educación (escolar–no escolar), y las formas de enseñar–aprender en ellos, *recuperar la pedagogía*” (sensu Merieu). Recuperar la pedagogía de la Educación provoca pensar como alojar a los sujetos en diversos territorios de apropiación y experiencias educativas. Una educación como acto concreto, situado y significado históricamente, que pretenda conocer la realidad para transformarla y se funda en su interés emancipador (González; Bernet, 2005). Aquí interesa pensar una Educación Física abordada como práctica social e histórica, seleccionadora de bienes culturales y como práctica de transmisión crítica de la cultura. Una Educación Física que vincule las experiencias educativas en lo escolar y en lo urbano que abra juego a la desestructuración/reestructuración de formas de “hacer, estar, aprender y ser”. Desde esta perspectiva, ser docente e investigadora implica también estar abierta a la transformación, al descentramiento, al reconocimiento de que, y que en esos aprendizajes diversos se construye una pedagogía sensible y desde el sur.

Educación Física: Saberes y prácticas desde el sur

Zigzaguar es una provocación, acaso una invitación, quizás el más difícil de los retos: aprender a desplazarse sin la inocencia de lo recto ni la comodidad de los caminos ya trazados (Cano, 2021, p. 79).

Desde el siglo XVII, gran parte del mundo occidental capitalista moderno ha considerado la educación como un proceso de estandarización basado en la imposición de mecanismos específicos para la configuración de los sujetos. En este sentido, los sistemas educativos emergentes (con sus particularidades), basados en la educación “esencialista y binaria”, influenciados por la filosofía cartesiana y algunos derivados del pensamiento positivista (Noyola, 2011), consolidando una racionalidad que fragmenta cuerpo y mente, teoría y práctica, sujeto y territorio. Desde esta perspectiva, podemos pensar que la educación en América Latina, y específicamente en América del Sur, se constituyó como un proceso de interpretación etnocéntrica, en tanto produce y reproduce sensibilidades en los modos de ser/estar/pertenecer a una sociedad y modelo occidental. Frente a este escenario, pensar una pedagogía “otra” — no otra pedagogía — implica desafiar, zigzaguar y denunciar las diversas colonialidades que limitan nuestra existencia cotidiana: la colonialidad del saber, del poder, del ser y del vivir (Walsh, 2012).

En este debate es que se sitúa la experiencia de movilidad en Ufes y específicamente en el campo de la Educación Física, con sus docentes, estudiantes, espacios, libros y propuestas académicas/pedagógicas. La diversidad de actividades que participe, posibilitó ampliar la mirada y reflexionar sobre los modos de pensar, construir y transmitir ciencia en la universidad. Algunas de las propuestas y sus respectivos objetivos fueron:

- Seminario de Tópicos especiales: Procesos formativos, feminismos y diversidades. Con el objetivo de avanzar en producciones teóricas y epistemológicas sobre los debates del cuerpo, el feminismo y las diversidades. Desarrollado en el marco del doctorado en Educación Física y Psicología institucional.
- GEPS: Grupo de estudios e investigaciones en sexualidades. Persigue el objetivo de facilitar encuentros para debatir temáticas relacionados con la sexualidad, el género, la cultura, la educación, la etnicidad. Desarrollado en el marco de un proyecto de extensión del área de Psicología institucional.

- **Cine debate:** Ciclo de cinema argentino, con el objetivo de habilitar un espacio de participación y reflexión sobre tópicos que atraviesan el campo disciplinar como cuerpo, escuela, dictadura, dispositivos, prácticas, deportes; así como también compartir las producciones audiovisuales elaboradas en Argentina. Desarrollado en el marco del Programa de Educación Tutorial (PET), perteneciente al CEFD.
- **Licenciatura en Educación Física:** Experiencia de docencia universitaria en carrera de grado, con el objetivo de compartir experiencias, materiales teóricos y propuestas didácticas entre Argentina y Brasil. Desarrollado en el marco del CEFD.
- **Orientaciones colectivas:** Lecturas cruzadas sobre los proyectos de investigación de estudiantes de maestría y doctorado, que son acompañados por Ileana. Persiguiendo la finalidad de debatir sobre los objetos de estudio, trabajo de campo y procesos de análisis. Desarrollado en el marco del doctorado/maestrando en Educación Física y Psicología institucional.
- **Proyecto de investigación:** Mujeres en la ciencia de Argentina y Brasil. Esta propuesta se vinculó específicamente con mi plan de trabajo, con el objetivo de avanzar en la investigación en conjunto con diferentes participantes. Desarrollado en el marco del doctorado/maestrando en Educación Física.

Figura IV: La Educación Física, pedagogías sudamericanas



Fuente: Elaboración propia.

Este recorrido por diversas propuestas y sobre todo en diálogo con “otras” áreas disciplinares posibilita reflexionar que, los “caminos transitados” — en docencia, investigación y/o extensión — aborden una Educación Física desde y para el Sur Global. Desde esta perspectiva, es posible pensar una Educación Física situada en el Sur global, con el potencial de recuperar los cuerpos como archivos vivos de memorias, luchas y saberes:

La ruptura epistemológica pretendida por este discurso se basa en el hecho de que los fundamentos de una Educación Física “hecha con el corazón” (no sólo con la razón), inspirada en las enseñanzas exuísticas, deben introducir, como criterio, el “lugar de enunciación” para comprender, adecuadamente, la zona del no-ser, por lo tanto, a un cuerpo de enunciación latinoamericano. Habría, así, un cuerpo, una sangre, una etnia, un rostro indígena, africano, afrodescendiente, campesino, femenino, etc. al que no pueden acceder aquellos que no hablan desde este lugar (Quintão; Gil, 2024, p. 84).

Cuerpo(s), género(s) y sensibilidad(es)

Unir para articular, para anudar fuerzas, pasiones, ideas y movimientos (Cano, 2021, p. 69).

Los estudios feministas y de género abordan un giro teórico y epistemológico para interpelar las estructuras que configuran los sistemas educacionales, disciplinas y prácticas pedagógicas. No solo en términos de análisis cultural o histórico, sino los modos de producción, reproducción y transmisión del conocimiento. En este sentido, habilitan herramientas de *irrupción* de los sistemas educativos tradicionales, que se constituyeron en un modelo occidental moderno: dominante y colonial. Como plantea la autora Almeida, el *pensamiento crítico* se transforma en un instrumento de denuncia, contra dispositivos de poder y saber, dando cuenta como el pensamiento occidental enmarcó los discursos históricos y sociales, “(...) una manera alternativa de pensar y leer los constructos históricos y culturales, así como el cuestionamiento de los protocolos de lectura y escritura

y de las construcciones discursivas que moldearon (y siguen moldeando) obstinadamente el pensamiento occidental, consolidándose a lo largo del tiempo”(Almeida, 2013, p. 690).

En esta línea, se introduce la idea de “*epistemología de la alteridad*” (Adelman, 2007), con la intención de repensar y visibilizar experiencias y subjetividades marginalizadas por los discursos hegemónicos, occidentales y binarios. En tanto, reconocer la diversidad de saberes, de experiencias, de formas de sentir, estar y ser, lleva implícito la necesidad de decolonizar la educación, en tanto se avanza a la recuperación y valorización de saberes subalternos (Almeida, 2013). La educación pensada desde la alteridad implica generar *espacios intervencionistas*, que promuevan la escucha, el reconocimiento e integración de las diferencias, incorporando voces y saberes históricamente marginados y silenciados, experiencias situadas y locales, una educación alterna implica educar: “(...) Cuerpos diversos.... cuerpos, en definitiva, que se posicionan en el mundo en un complejo entramado donde el contexto cultural, social, económico y moral juega un papel fundamental en el proceso multi-identitario de la persona (Sainz; Penna; Rodríguez, 2016, p. 41).

Desde esta perspectiva, la experiencia en los seminarios y grupos de estudios sobre feminismos, género y sexualidades, adquirieron densidad al articularse con los marcos teóricos/epistemológicos de los proyectos de investigación en curso: por un lado, el proyecto “Mujeres en la Educación Física, Argentina y Brasil”, en el marco del programa de movilidad; y por otro, “Prácticas Corporales Urbanas desde una perspectiva de género”, desarrollado en mi formación doctoral. Ambos proyectos dialogaron de forma permanente con las actividades, lecturas y propuestas, retroalimentarse con nuevas preguntas, debates y desafíos teóricos/epistemológicos/metodológicos.

Figura V: Encrucijadas. Cuerpo(s), género(s) y sensibilidad(es)



Fuente: Elaboración propia.

El recorrido teórico/epistemológico durante la movilidad académica, brindo herramientas para continuar avanzando en la investigación sobre “Mujeres en la Educación Física, Argentina y Brasil”, con el objetivo de comprender las sensibilidades en juego en la participación de mujeres en educación física en universidades de Argentina y Brasil. Abordar el estudio de las mujeres en la ciencia desde una lectura feminista y decolonial, posibilita indagar en qué sentido el sistema moderno y colonial, impuso desigualdades raciales y económicas como primera matriz, y también con ello un sistema de clasificación de género basado en patrones binarios, jerárquicos, y desde una mirada eurocentrista. Esta perspectiva habilita mirar, cómo cambian y se disputan materialidades, disposiciones y sentidos en el marco de los dispositivos académicos/científicos, y cómo estas sensibilidades producidas/reproducidas son funcionales a las exigencias de la sociedad capitalista y contemporánea (Scribano, 2015). En este sentido, puede observarse el modo en que las mujeres se encontraron históricamente posicionadas en términos de acceso, permanencia y legitimación en los espacios académicos y de formación profesional, y como la Educación Física como disciplina y ciencia — lejos de ser un campo autónomo —, fue atravesada por las estructuras coloniales del saber.

Una categoría que acompañó el proyecto es la *colonialidad de género* (Lugones, 2019), como una herramienta epistemológica y política que posi-

bilita denunciar los dispositivos de poder que generan y sostienen desigualdades estructurales en las sociedades contemporáneas, “Propongo el sistema moderno, colonial de género como un lente a través del cual continuar teorizando la lógica opresiva de la modernidad colonial, su uso de dicotomías y de la lógica categorial” (2019, p. 935). En este recorrido, el concepto colonialidad del género invita a leer, releer y escribir las historias de las mujeres en la Educación Física, no solo en términos de participación, sino que implica desentramar las condiciones históricas, institucionales, culturales y coloniales que han configurado sus experiencias:

De este modo, ver la colonialidad es revelar la misma degradación que produce dos interpretaciones de la vida y un ser interpretado por ellas. La sola posibilidad de tal ser reside en su habitar plenamente esta fractura, esta herida, donde el sentido es contradictorio y a partir de esta contradicción se construye nuevamente un nuevo sentido (Lugones, 2019, p. 946).

En esta línea, los aportes teóricos posibilitan pensar como en la Educación Física y en las prácticas corporales en los espacios escolares y no escolares, la corporeidad y emocionalidad — además del contenido pedagógico —, opera como un dispositivo de normalización, disciplina y, en varias ocasiones de exclusión. Tanto los contenidos como las pedagogías, los discursos y los lenguajes están atravesados por modelos normativos de género: los niños juegan al fútbol o al baloncesto, las niñas juegan al voleibol o bailan. Desde esta perspectiva, la Educación Física como disciplina y ciencia reproduce sentidos y significados a partir de una lógica binaria y heteronormativa que no solo delimita roles, sino que también censura usos y expresiones corporales/emocionales que están “fuera” de la norma. En esta perspectiva, el autor Scharagrodsky expresa que “(...) tanto el código de género en el lenguaje como ciertas regularidades en los usos del cuerpo producen y reproducen ciertas tendencias injustas y desiguales” (2004, p. 74).

Entender las identidades, las prácticas y la educación — escolar, no escolar — no como producciones estáticas ni neutras, sino como expresiones culturales, históricas y políticas, es una forma de resistencia. Dinis

(2008) enfatiza el interés por abordar los sentidos pedagógicos desde perspectivas posestructuralistas, entendiendo la educación como espacio para romper estereotipos, en tanto incluir la perspectiva de género y diversidad sexual en la educación corporal no implica “enseñar sobre” la homosexualidad o la identidad de género únicamente, implica ir “más allá”. Cuestionar las jerarquías corporales (quiénes son valorados y quiénes no) y emocionales (que es permitido sentir, y para quienes), repensar los agrupamientos, revisar las prácticas docentes que reafirman roles tradicionales, y crear espacios donde todas las corporalidades/emocionalidades sean legítimas. Habilitando así, otros modos de moverse, expresarse, habitar la escuela y la sociedad en general.

Un ejercicio de resistencia exigiría verse de nuevas maneras, expresarse de nuevas maneras, experimentar de nuevas formas, extrañarse de la imagen reflejada en el espejo que recorta nuestras infinitas posibilidades, rechazar todo espejismo de identidad que nos limita (Dinis, 2008, p. 489).

Hasta aquí este recorrido puede pensarse como irrupción para pensar el campo disciplinar “(...) justamente esa posibilidad de pensar el trabajo teórico como una forma de interrupción teórica y epistemológica” (Almeida, 2013, p. 691). Abre puertas a decolonizar el sentido pedagógico, reconfigurar las relaciones entre conocimiento, cuerpos y subjetividades, a través de prácticas educativas abordadas desde la complejidad, diferencia e igualdad. Así, el tópico cuerpo(s), género(s) y sensibilidad(es) no representa solo categorías analíticas, sino apuestas epistemológicas/políticas para repensar la Educación Física desde una mirada crítica, feminista y desde el sur.

Apreciaciones finales

Quiero destacar aquí, la elección de las citas de la autora Vir Cano (2022) para construir cada epílogo y comenzar a desarrollar el apartado, representa una decisión epistemológica. Como instrumento de irrupción, elegir la palabra de una mujer, escritora, investigadora del CONICET, implica reconocer y visibilizar formas situadas y sensibles de producción de

conocimiento. En este sentido su escrito *Abecedario del desacato*, me permitió entrever que “los movimientos” generan emociones, transforman los cuerpos y afectan profundamente a los sujetos. De ese modo, sus escritos se entranan con mi experiencia de movilidad académica en Brasil, Espírito Santo, Vitoria y la Ufes. Estos movimientos no solo implicaron un desplazamiento físico sino también una experiencia intelectual, emocional, social y política.

Es así que este viaje termina, pero *algo paso en mí, algo me transformo*. Así, esta experiencia permitió reafirmar no solo un camino académico, sino una manera de estar en el mundo, y en tanto comprender que las prácticas de investigar, enseñar y aprender, también representan un acto profundamente político, una decisión ética y una práctica de transformación.

Referencias

ALMEIDA, S. R. G. Intervenções feministas: pós-colonialismo, poder e subalter-nidade. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], n. 21, p. 689-700. 2013.

CABRERA, P. “Volver a los caminos andados”. **Revista nuevas tendencias en Antropología**, [S. l.], n. 1, p. 54-88, 2010.

CANO, V. **Borrador para un abecedario del desacato**. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Madreselva, 2021.

CARCEDO, P. García. **Educación literaria y escritura creativa**. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2011.

CONELLY, M. Y.; CLANDININ, D. J. **Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación**. Relatos de experiencias e investigación narrativa. En J La Rosa y otros. Barcelona: Laertes, 1995.

DINIS, N. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.

GONZÁLEZ, A. Ayuste; BERNET, J. Trilla. Pedagogías de la modernidad y discursos posmodernos sobre educación. **Revista de Educación**, Universidad de Barcelona, n. 336, p. 219-248, 2005.

HERNÁNDEZ, F. et al. **Historias de vida en contexto en educación**: Biografías en contexto. Universidad de Barcelona: Esbrina Recerca, 2011. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/15323>. Acceso en: 26 de marzo, 2025.

HOCHSCHILD, A. R. Ideology and emotion management: a perspective and path for future research. In: KEMPER T. D. (Ed.). **Research Agendas in the Sociology of Emotions II**. Albany, New York: State University NY Press, 1990. p. 117-142.

ILICH, I. **La sociedad desescolarizada**. 1. ed. Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina, 2011.

LACASA, P. **Aprender en la escuela, aprender en la calle**. Madrid: Ed. Visor Distribuciones, 1994.

LARROSA, J. Sobre la experiencia. **Revista Educación Y Pedagogía**, Universidad de Barcelona, v. 18, n. 44, p. 43-51, 2006.

LUGONES, M. Rumbo ao feminismo decolonial. In: HOLLANDA, H. B. de. **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar bom tempo, 2019. p. 369-381.

MEIRIEU, P. **El significado de educar en un mundo sin referencias**. Conferencia realizada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, Argentina, 27 jun. 2006. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006. Documento mimeografiado.

MEIRIEU, P. El significado de educar en un mundo sin referencias. In: CONFERENCIA MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN, 2006, Buenos Aires, Argentina. Memorias de la conferencia Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006. Mimeo

MOITA, F.; ANDRADE, F. **Ensinapesquisaextensão: um exercício de indisso-ciabilidade na pósgraduação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-280, maio/ago, 2009.

NOYOLA, G. **Geografías del cuerpo**: por una pedagogía de la experiencia. México: Horizontes Educativos; UPN, 2011. 176 p. ISBN 978-607-413-108-6.

PINEAU, P.; SERRA, M.; SOUTHWELL, M. (comp.). **Escolarizar lo sensible**: estudios sobre estética escolar (1870-1945). Teseo, Buenos Aires, 2014.

QUINTÃO DE ALMEIDA, F.; GIL, K. L. (Re)describir la decolonialidad en la educación física brasileña: ambigüedades y críticas. **Staps**, Paris, n. HS1, p. 73-89, 2024.

RICOEUR, P. La vida: un relato en busca de narrador. **ÁGORA - Papeles de Filosofía**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 9-22, 2006.

RIVERO, I.; WENETZ, I. Mujeres de la educación física universitaria: rastreo inicial en Argentina y Brasil. *In*: CONGRESO ARGENTINO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS, 14., 18 al 23 de octubre y 1 al 4 diciembre de 2021, Ensenada, Argentina. **Anais** [...]. Ensenada: UNLP, 2021.

SAINZ, M. Sanchez; TOSSO, M. Penna; RODRIGUEZ, B. de la Rosa. **Somos como somos**: deconstruyendo y transformando la escuela. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2016.

SCHARAGRODSKY, P. Juntos, pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. **Cad. Pesquisa**, [S. l.], v. 34, n. 121, abr 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100004>.

SCRIBANO, A. Sociabilidades, vivencialidades y sensibilidades: aproximar, alejar, suprimir. **Revista Cuerpos, Emociones y Sociedad**, Córdoba, v. 7, n. 17, p. 4-5, abr./jul. 2015.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez, 2012.

5. Un diario de viaje y un relato desde y en el cuerpo

Agustina Boyezuk

DOI: 10.52695/978-65-5456-189-1.5

[...] Por que sou levada a escrever?

[...] Eu escrevo porque a vida não satisfaz meus
apetites e minha fome.

Escrevo pra registrar o que outros apagam quan-
do eu falo,

pra reescrever as histórias mal-escritas que eles
contaram de mim, de você.

[...] E, por fim, eu escrevo porque tenho medo de
escrever,

mas tenho mais medo ainda
de não escrever

Gloria Anzaldúa (2021, p. 52)

Quisiera empezar la escritura de este relato con una cita que guardé y disfruto de volver a ella, pero no sin primero dar contexto a por qué y por quién fue escrita. Gloria Anzaldúa chicana, por tanto migrante, mujer, lesbiana, escritora, académica; su escrito titulado “a vulva e uma ferida aberta” (2021) se me presenta en mi primera semana de estadía en la Universidad Federal de Espírito Santo y al comenzar a asistir los miércoles

al GEPSs,¹ donde leeríamos toda su obra por los siguientes meses. Allí encontré muchos pasajes que revelaron fuertes verdades y asentaron ideas. Con el tiempo conseguí ordenar esas nuevas palabras — en otra lengua — en frases sentidas para mi experiencia; traducirlas en sentimiento; conmoverme y hacerlas cuerpo. Sin más enredos, la cita que abre esta escrita acerca de un relato desde y en el cuerpo:

Escrever é perigoso porque temos medo do que a escrita revela: os medos, as raivas, as forças de uma mulher sob opressão tripla ou quádrupla. Mesmo assim, é na escrita mesma que nossa sobrevivência se encontra, porque uma mulher que escreve tem poder. E uma mulher com poder é temida (Anzaldúa, 2021, p. 58).

Pensar en mujeres escribiendo, mujeres con poder, vinieron a mi mujeres que fui conociendo a lo largo de mi formación que han dejado sus huellas en la historia a través de la escritura, muchas veces escondida. En este camino conocí a Flora Tristan (1803–1844) una mujer franco-peruana quien bregó por los derechos de las mujeres, escritora y precursora de ideas relacionadas al feminismo y a la defensa de la clase trabajadora, contribuyó con sus producciones al feminismo temprano y al movimiento socialista.

Uno de sus escritos, su diario de viaje se convirtió en 1938 en una obra literaria que fue publicada con el nombre de “peregrinaciones de una paria” cuenta su viaje a Perú en busca de lo que podríamos llamar, una posibilidad de conseguir su libertad, huyendo de su marido violento y dejando atrás el rol de madre. Su escrito revela para la época, posturas incómodas

1 Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Sexualidades (GEPSs) del cual mi orientadora de la UFES es parte. Proyecto de Extensión Permanente de la Universidad Federal de Espírito Santo (Ufes). Su propuesta es facilitar encuentros entre personas que desean debatir cuestiones relacionadas con las tecnologías de subjetivación que intersectan la sexualidad, el género y el cuerpo en sus interfaces con la psicología, la educación y la cultura. Al tratarse de un proyecto de extensión relacionado con la formación y los procesos formativos, por el grupo pasan estudiantes de grado, de posgrado (máster y doctorado), movimientos sociales y activistas del cuerpo, el género y la sexualidad. Disponible en: <https://neps.ufes.br/geps> y <https://geps.blogspot.com/>.

a lo que se esperaba o se entendía de una mujer (Bolla, 2023). Mujeres como Flora Tristan hubo muchas y sobre todo, que hacían de sus diarios de viaje una práctica recurrente, creando un espacio para guardar la memoria de sus ideas, denuncias y convicciones, siendo ese lugar las hojas de sus escritos (Pratt, 1997; Mola, 2012; Alloatt, 2014).

De manera casual y no tanto, a un poco más de un mes de mi estadía en la UFES, participe del ciclo internacional de conferencias “Nas espirais do tempo: performance, corpo e movimentos na América Latina”.² Al ver el programa en una de las conferencias era invitada una argentina, cordobesa, directora de una colega que estaba realizando una estadía igual a la mía, pero en letras. Y ahí fuí, por el interés de escuchar algo nuevo y diferente a mi área, por curiosidad y sí, con un poco de mi primer sentimiento de saudade de escuchar español — o mejor dicho — darle un descanso a mi escucha en otra lengua. Una parte nueva del predio de la Universidad que no conocía el auditorio IC 2 seis y media de la tarde, mate en mano, me senté y comencé a escuchar.

Clorinda Matto de Turner, fue la protagonista de la palestra, una reconocida escritora peruana, que realizó un viaje y donde nuevamente, lo que era algo así como un diario de viaje, se convirtió en la obra literaria del mismo nombre, “Viaje de recreo”. Este viaje, principalmente a Europa, fue un recorrido de descubrimiento y reflexión, donde la autora plasmó sus impresiones sobre diferentes culturas, la situación de las mujeres y la historia. A pesar de ser un viaje de recreo, también tuvo un carácter de autoexploración y análisis de su propia identidad como escritora y peruana exiliada en Argentina (Miseres, 2013).

2 Fue un ciclo internacional de conferencias que propuso un espacio de tres días para la reflexión crítica sobre las realidades sociales de Espíritu Santo, Brasil y AfroAmérica Latina, a partir de talleres, conferencias y performances culturales y artísticas en diálogo con el activismo en favor de los derechos humanos. Con un carácter transdisciplinario, híbrido y crítico, el evento buscaba interseccionar cuestiones de género, raza y clase, y promover debates que cruzan la ética, la estética y la resistencia con el fin de cuestionar las desigualdades sociales, el racismo estructural y el patriarcado. La propuesta pretendía reflexionar sobre el arte, el cuerpo y la literatura como instrumentos de lucha y transformación.

Al terminar la conferencia pensé, en cómo los diarios de viaje han sido para nosotras las mujeres un espacio seguro para decir, anunciar y denunciar; como así para resistir. Recordé así también la idea de diario íntimo, en la infancia. Donde de pequeñas escribíamos, nuestros mayores secretos, que quedaban asegurados por un candado del tamaño de una uva verde, que generalmente tenía la forma de animales del mar, estrellas, lunas o corazones, y solo una pequeña llave daba acceso a ese mundo privado, interior, de una niña.

Siguiendo la huella de las viajeras del siglo XIX, al abrir los diarios se ingresaba a un lugar privado, y que como menciona Pratt (1997) era el espacio de ausencia de la vida doméstica o de familia de aquellas viajeras. Era y continúa siendo “el sitio sobre todo de la soledad, el lugar privado en el que la subjetividad aislada se recoge sobre sí misma, se crea a sí misma, a fin de salir resueltamente al mundo” (1997, p. 294).

Me estuve refiriendo a nosotras, no inocentemente, sino porque causalidad o casualidad mis amigas, mujeres argentinas, para este viaje me obsequiaron un encuadernado artesanal con fotografías y una escrita que expresaba: “Quisiéramos acompañarte e ir con vos a esta aventura, que no lleves por cada nuevo lugar que habites” — mis amigas (2025) — y fue así, en esas hojas fui escribiendo y construyendo mi propio diario de viaje.

Escribir, un mundo en el cuerpo
Eu sou um corpo
Um ser
Um corpo só
Tem cor, tem corte
E a história do meu lugar
Eu sou a minha própria embarcação
Sou minha própria sorte (Luna, 2017)³

3 Luedji Luna es una cantora y compositora brasileira, nacida en Salvador, Bahia un 25 de mayo de 1987. Sus canciones exploran temas como racismo, feminismo e ancestralidad negra en sus letras y performances. Emergió en la escena musical brasileira en el 2010 y sus trabajos mezclan MPB con ritmos afro-brasileiros, R&B, jazz e blues, hip-hop y rap.

Este relato se inscribe y escribe haciendo uso del registro cotidiano de un diario de viaje, como herramienta metodológica, no se limita al registro anecdótico o cronológico de sucesos, sino que parte de la idea de construir una forma de reflexión, que me gustaría nombrar como: relato desde el cuerpo y en el cuerpo. *Desde* el cuerpo, porque desde él es que puedo dar cuenta — hacia afuera — los modos en que transité espacios, encuentros, momentos, situaciones y prácticas; también como incorporé palabras, comidas, sonidos, ritmos, rituales, gustos, olores y que ahora posee nuevas marcas. Y al referirse *en el cuerpo*, es porque puedo reconocer — hacia adentro —, que fué afectado; en él acontecieron movimientos que escapan al lenguaje, a la posibilidad de colocar una palabra que los sintetice, que los defina. Son movimientos sensibles y afectivos que mueven y re-mueven los modo de ser, comprender y aprehender, performando de alguna manera en y desde el cuerpo. Es decir, eso que no tiene palabra, se hace cuerpo, se materializa en ese complejo proceso denominado subjetivación, que como afirma Butler “El sujeto ofrece la oportunidad lingüística para que el individuo alcance y reproduzca la inteligibilidad, la condición lingüística de su existencia y su potencia” (2015, p. 22). Vuelta y en-vuelta en sujeto/a, mi subjetividad fué afectada, por el asombro, por la risa desmedida, por las inseguridades más simples, por lo extraño, por lo diferente, por la nostalgia, la duda y la certeza.

Es desde este lugar, que la escritura de un diario de viaje, como lo han hecho muchas mujeres en la historia, operó y opera como una estrategia que habilita la auto-reflexión y permite alojar lo incierto y lo no dicho. Recuperando la perspectiva de Haraway (1995), quien sostiene la idea acerca del “conocimiento situado”, es decir, que es producido desde cuerpos e historias que no pueden separarse del contexto donde emergen; escribir *desde el cuerpo* siendo este un cuerpo que: investiga, se conmueve, se mueve, danza, escribe, se desorienta, se calla, ríe, se encuentra, se entusiasma, se permite; implica afectarse, implica una toma de posición ética y política que solo se percibe, *en el cuerpo*.

En esta escrita *en y desde el cuerpo*, donde es inminente la toma de posición ética y política, como así también epistemica, asumir y enunciar, como feminista, el lugar que ocupa mi cuerpo — sin dualismos, comprendiendo

en él tanto su materialidad como la subjetividad que lo hace inteligible — en palabras de Harding “[...] la clase, la raza, la cultura, las presuposiciones en torno al género, las creencias y los comportamientos de la investigadora, o del investigador mismo, deben ser colocados dentro del marco de la pintura que ella o él desean pintar” (1998, p. 25). Considero importante tal acto, por que como menciona Yuderkys Espinosa-Miñoso (2014) desde el feminismo descolonial, el problema ha radicado en que muchas teóricas feministas reconocidas, “blancoburguesas”, que han evidenciado muy bien el silenciamiento y exclusión de “el punto de vista de las mujeres” en la producción de conocimiento científico, ha mostrado el límite al no poder articular un programa de descolonización y desuniversador del sujeto mujeres. Ya que aún así luego de admitir la existencia de diferencias importantes entre las mujeres, enseguida se vuelve a recomponer esta unidad tan necesaria de género, que borrar el lugar de enunciación privilegiada. Por ello, tengo la certeza que es una manera de cristalizar desde la escritura como debe ser leído este relato, que no es más que el modo en que esta experiencia fue transitada, como ella afectó desde y en el cuerpo, a este cuerpo. Mujer, blanca, cis, bisexual, clase media, universistaria, docente, investigadora en formación, ex-deportista profesional, feminista; Latinoamericana, Argentina, Bonaerense, nacida y criada en la ciudad de las diagonales: La Plata. Harding mencionó la importancia también de las creencias de quien escribe, y en la tierra donde sucede este relato un día una persona me preguntó: “–você em que acredita?” y respondí: “–acredito em minhas amigas, nos vínculos cuidados, nos encontros, na música, nos abraços, nas mulheres, nos sorrisos contagiosos, nos olhares cúmplices, la forza do mar, a imensidão do ceu, o calor do sol, a calma da lagoa, a luz da lua, o brilho das estrelas, o poder do fogo”.⁴

4 La escrita aparece en portugués en el medio del texto por que fue una conversación que aconteció de esa manera y cobra mayor sentido en el contenido y lectura de relato. Traducción: “–Y vos, en qué crees?” y respondí: “– creo en mis amigas, en los vínculos cuidados, los encontros, la música, los abrazos, las mujeres, las sonrisas contagiosas, las miradas cómplices, la fuerza del mar, la inmensidad del cielo, el calor del sol, la calma de la laguna, la luz de la luna, el brillo de las estrellas, el poder del fuego”.

Desde esta parada es que escribo y es el modo de construir este relato desde una escritura feminista y descolonial, que implica e invita a desbordar los límites impuestos por los marcos epistémicos hetero-cis-patriarcales-occidentales y valorar como también, asumir, que las experiencias encuerpadas son, también, fuentes legítimas de saber. El diario de viaje se vuelve una herramienta metodológica para captar lo que excede los registros formales, en palabras de Alloat:

La construcción de diarios, memorias, de relatos de viaje en general, permite a sus autoras mostrarse a sí mismas en las continuas representaciones que hacen de otros y otras, semejantes o diferentes a ellas. Su subjetividad y la elaboración de conocimientos sobre los demás y sobre los lugares que recorren y visitan hacen que sus narraciones tengan mayores libertades que aquellos relatos surgidos de una necesidad profesional o política. En sus narraciones, el ambiente doméstico, las marcas y apreciaciones sobre la vida cotidiana aparecen con frecuencia, dado que, como sugiere Mary Louise Pratt cuando refiere a Flora Tristán y a Mary Graham, no se debe a que ellas tienen otros intereses o competencias, sino al modo mismo en el que se construyen a sí mismas (2014, p. 58).

En este contexto, estar escribiendo sobre mi experiencia de intercambio académico, al ritmo que va sucediendo, me resulta maravilloso y apasionante. Por un lado por que en cada encuentro, con otras,⁵ con una nueva lectura, una canción, una artista, una práctica corporal, un evento cultural o académico me remiten a esta escrita. A lo que está sucediendo *en* y *performs desde* el cuerpo, y es ahí cuando el soporte que siempre tengo cerca, que oficia de papel en el siglo XXI es, “el chat conmigo misma”.

5 El uso de la “e” es un modo de escrita denominada “lenguaje no sexista” que busca reemplazar el universal masculino con el uso de la “o” o el binario “a/o” y dar visibilidad a otros cuerpos e identidades al momento de la escrita o el habla.

Fiel a lo viejo, que siempre funciona,⁶ vuelvo a casa y lo vuelco en papel, pero en ese instante, la pantalla del celular es el diario de viaje, de bolsillo. Detenida observando esa práctica de registro del “chat conmigo misma”, que colectivizando está práctica somos varies quienes en mensajes sueltos, en ese chat vamos creando una especie de auto-consciencia, de espacio de reflexión y de ideas sueltas, instantáneas. Aparece así, la curiosidad de entender la necesidad y/o la importancia del registro, escrito, oral, de imagen y que en esta época en especial las plataformas, digitales son ese otro, nuevo formato de diario de viaje, de bolsillo instantáneo. Capturo y subo. Comparto. Se guarda con fecha y hora. Luego de un tiempo, alguna tecnología sin pedir, lo arroja en forma de un recuerdo: “hace una año”. Une observa con: Nostalgia? Felicidad? Anhelo? Lo acepta, etiqueta a alguien y vuelve a subir y comparte. Así opera uno de los tantos aplicativos que permiten registrar, guardar y compartir. Entonces pensé, aquí están, los diarios de viaje de esta época, diarios de viaje digitales, donde se registra y relata desde la escrita, pero también se enuncia y denuncia con imagen y voz. Construyendo así, relatos *en y desde* el cuerpo; *en y desde un tecno-cuerpo*? (Hayles, 1999; Parisi, 2004; Preciado, 2008, 2023; Haraway, 1995) Cuerpos, tecnologías, relatos que por un lado producen y reproducen lo que Preciado llama el capitalismo *petrossexorracial*, entendido como la organización social y conjunto de tecnologías de gobierno y de representación que surgieron y se expandieron con el capitalismo colonial y las epistemologías raciales y sexuales (Preciado, 2023) y que construyeron así un modo de ser y hacer en el mundo, delimitando una gramática estética de lo corporal (Galak, 2020). Y por otro lado, existen relatos que

6 La frase original “Lo viejo funciona, Juan” que se hizo icónica este año en Argentina, tras la nueva serie hecha a partir de la clásica historieta *El Eternauta*, hace referencia en un escenario apocalíptico a que lo antiguo, termina siendo más confiable cuando la tecnología moderna falla. *El Eternauta* se convirtió no solo en un clásico del cómic, sino también en un documento cultural que dialoga con la memoria y la historia argentina, ya que puede leerse como una metáfora de la resistencia colectiva frente a fuerzas opresoras “invisibles”, en una analogía con lo que fueron las dictaduras de Afro América Latina. Su guionista Héctor Germán Oesterheld quien entre 1976 y 1977 él y sus hijas fueron detenidas y desaparecidas por la fuerzas de seguridad en plena dictadura militar Argentina.

encuentran puntos de fuga donde resistir, revelarse, enunciar y denunciar por fuera de esa *estética petrossexorracial*. Comprendiendo a la estética como la articulación entre la organización social de la vida, la estructura y configuración de la percepción y la experiencia sensibles compartida. En palabras de Jacques Ranciere y retomadas por Preciado, la estética es

un modo específico de habitar el mundo sensible, una regulación social e política de los sentidos: de la visión, de la audición, del tacto, del olfato, del paladar y de la percepción sensorio-motriz si pensáramos en el recorte de lo sensible que rige a las sociedades occidentales, pero también de otros sentidos que aparecen como “supernaturales” de acuerdo con la clasificaciones de la ciencia occidental, pero que están plenamente presentes en otros regímenes sensoriales indígenas o no occidentales⁷ (2023, p. 44).

Por tanto pensar en los diarios de viaje como espacios sensibles de resistencia y seguros para que, nosotras, las mujeres o disidencias, como enuncia Anzaldúa: “é na escrita mesma que nossa sobrevivência se encontra” (2021, p. 58) y donde se recupere la importancia de escribir relatos que registran, múltiples voces,⁸ cuerpos y deseos diversos.

Retomando lo maravilloso de escribir un relato al ritmo que se transita, es que van aconteciendo situaciones, conversaciones, aparecen libros,

7 La cita original es en portugués y pertenece a la versión traducida del libro, esta es una traducción propia.

8 Se utiliza la escritura en portugués, por que hace referencia al título de la temporada Orquestra Sinfônica do Estado do Espírito Santo (Oses), a la cual asistí, en particular a uno de sus show: “Rap sinfónico”. La temporada pensada para celebrar la música como un lenguaje universal, amplio y plural, cuya diversidad refleja diferentes aspectos de la sociedad y por medio de la cual se permite que múltiples voces, muchas veces históricamente excluidas, sean oídas. Este como otros espacios que transite de la cultura Capixava –habitantes de Espírito Santo– hace a este relato y a la experiencia de reflexionar acerca de los silenciamientos en los cuerpos producto del capitalismo-colonial-blanco-cis-heterosexual, o como Preciado nombra: capitalismo *petrossexorracial*.

artistas, músicas, lugares, imágenes. Es así que apareció *Dysphoria mundi*, última obra de Preciado (2023) y nueva lectura del GEPSs, decidida a partir del voto de todos quienes integran el espacio. Compramos con mi orientadora aquella obra, llegó, comencé a leer y di cuenta con felicidad y asombro que la lectura fluía, en relación a hace un tiempo, y que sería para mí el segundo libro que leería entero en portugués. El primero fue: “*A vulva é uma ferida aberta & outros ensaios*” de Gloria Anzaldúa con quien decidí abrir este relato. El asombro y lo extraño en el cuerpo en relación al lenguaje y un nuevo idioma, que poco a poco fluye, lo dejaré para más adelante. Pero haciendo mención a un nuevo idioma que se va aprehendiendo y aprendiendo, para continuar, mis dos nuevos amigos, argentinos, quienes incorporaron muletillas, dirían: **Entao...** Siendo, Preciado, uno de mis autores de referencia en su nueva obra exclama: “Estamos atravesando um desplazamiento epistemológico, tecnológico y político sin precedentes, que afecta tanto a representación del mundo en cuanto a las tecnologías sociales con las que producimos valor y sentido, así como se define la soberanía energética y somática de algunos cuerpos vivos sobre otros.” (2023, p. 34).⁹

Este pasaje, me permitió profundizar, en este escrito y entender lo que estaba, vivenciando, experimentando, pensando. Este momento de quiebre, que menciona Preciado, se torna tan particular porque, a diferencia de otros momentos de quiebres en la historia, una gran parte del mundo, culturas y sociedades completamente diferentes, comparten y participan casi que simultánea e instantáneamente de las consecuencias de las transformaciones a través de esas tecnologías cibernéticas; es decir, en una click, guardar, subir compartir, podemos ver, leer, escuchar, compartir de un extremo a otro del mundo. Y ocurre, que aún teniendo en cuenta los controles, vigilancias y manipulaciones de los gobiernos y corporaciones en el uso de las tecnologías, concordando con Preciado: “os diferentes relógios del mundo sincronizam-se.. ao ritmo do racismo, do feminicídio, do aquecimento climático, da guerra. **Mas também ao ritmo da rebelião**

9 La cita original es en portugués y pertenece a la versión traducida del libro, esta es una traducción propia.

e da metamorfose” (2023 p. 35). És ese “*mas também*”, que me permite seguir apostando, a hacer ciencia, a escribir, a moverme, a buscar puntos de fuga donde pensar, crear, a encontrarse con una misma, con otros y dejarse afectar y escribir.

Traducir en el cuerpo lo que siente, sin palabras
Não importa o que você sabe
O que importa é o que você faz com o que sabe
Não importa o que você tem
O que importa é o que você faz com o que tem
(BaianaSystem, 2025)¹⁰

“La gente solo piensa a causa del lenguaje. Ellos no piensan solo sienten, no lo digo yo, solo concuerdo con ELLA” Dijo riendo mirando dos pájaros en una laguna que su color es el del chocolate, el agua permanece tan calma que forma un enorme y profundo espejo y que al sumergirse una desaparece en su propio reflejo.

En ese momento, entendí y comprendí la complejidad que venía senti — pensando respecto a mi experiencia con una nueva lengua en este viaje. Había una pregunta que venía rondando mi cotidiano, ¿Cómo se traduce un sentimiento? Esta pregunta surge a raíz de diferentes conversaciones con personas con las que me fui encontrando en Vitoria, que nos preguntaban a mi y mis compañeros Argentines, cómo nos estábamos sintiendo, en la ciudad, en la universidad, con las clases, con la gente y con el idioma. Pensé en esta pregunta porque me di cuenta que responder a ¿cómo te sentís? con las palabras justas ya es complejo, podemos tener acuerdos comunes respecto a estar bien, mal, cansada, triste, angustiada, feliz, etc. Pero la pregunta que rondaba mi cotidiano reunía más que la difícil tarea de identificar ese sentimiento para explicarlo, debía traducirlo. Allí apareció la complejidad de

10 Es una banda brasileira reconocida por su fusión única de música electrónica y rock con ritmos y tradiciones brasileñas, como el samba-reggae, y su fuerte contenido en las letras de crítica y denuncia social. Se caracterizan por un sonido innovador que combina instrumentos analógicos con sintetizadores y por su conexión con el público, la danza, los saltos y las rodas al canto de “abre a roda” hacen a sus shows únicos en energía, algo que se siente en el cuerpo y no tiene una palabra.

explicar un sentimiento y de expresarlo en otro idioma. Di cuenta de muchas palabras que suelo usar en el español que en mi, y entre las mías, significan eso preciso que quiero expresar, y entonces me la pase preguntando: cómo se dice cuando me siento, aburrida; enojada; volada; harta; ida; manija; pasada; podrida; chocha. Hay sentires que en un nuevo lenguaje, no se muy bien si la palabra que encuentro o me dicen cuando pregunto, describe exactamente lo que realmente estoy sintiendo. Y en esa búsqueda, de intentar encontrar palabras para cada momento y de traducir sentires, me di cuenta que hay sentires-sentimientos que no tienen palabras, que son muy difíciles de llevar al campo del lenguaje de la palabra. Si no tienen palabra, pensé, no tienen cuerpo sino que ellos se acuerpan en mi cuerpo o en el tuyo y performan un modo de sentir. Y como una ejemplo pensé: sentir AMISTAD, ¿Como és? ¿Qué se siente? ¿Cómo se siente? Realmente no sé qué palabra la traduce en un sentimiento, pero se siente.

Bracht (2023) nos presenta la posibilidad de pensar en una contradicción performativa o una paradoja, la acción humana de intentar demostrar con la palabra una experiencia, un sentimiento en el cuerpo y que aún así, si consiguiéramos mediar con la palabra lo que el cuerpo habla, con la intención de dar un significado y traducir esa experiencia que se siente, “[...] não “apreendemos” a totalidade da experiência vivida por aquela pessoa corporificada (fica um “resto”)” (p. 1). Bracht comparte una frase del escritor mozambicano Mia Couto que dice: “Com o corpo, Admirança fala tristezas que as palavras desconhecem” (Couto, 2003, p. 29) reflexiona que tal frase indica el límite de las palabras para expresar sentimientos y/o experiencias, “Mas, o autor vai além, fala de um sentimento expressado via corpo que as palavras desconhecem, não conhecem, ou ainda, não poderiam conhecer, portanto, uma quase impossibilidade estrutural” (Bracht, 2023 p. 1). En este escrito, como sorpresa, casualidad o causalidad del circular, me encontré con una autora, que generó algo que tal vez hoy no encuentro la palabra y forma parte lo “indizível” que las obras de Clarice Lispector, intentan “dizer”. Otra mujer, influyente escritora de principios del siglo XX, ucraniana, naturalizada brasilera, se presentó para mí en este viaje. Primero fue una obra de ella hecha film y que al mismo tiempo fué mi primera experiencia de cine en portugueses. No creo

menor mencionar que fué en el bellissimo cine que tiene la UFES, como política cultural y universitária. Luego Lispector apareció en conversas donde companieres la traían, cruzando la calle, en un bar, en una orientación colectiva en el laboratorio, y en esa lagoa color chocolate, “ELLA” con quien concordaba, era Clarice Lispector. Entonces tal vez si fuéramos esos pájaros de la lagoa, en palabras de Lispector: ¿Solo sentiríamos? en su obra “A Paixão Segundo G.H” en una de sus tantas reflexiones dice:

Pois preciso saber exatamente isto: estou sentindo o que estou sentindo, ou estou sentindo o que eu queria sentir? ou estou sentindo o que precisaria sentir? Porque não quero mais sequer a concretização de um ideal, quero é ser apenas uma semente. Mesmo que depois, dessa semente, nasçam de novo os ideais, ou os verdadeiros, que são um nascimento de caminho, ou os falsos, que são os acréscimos. Estaria eu sentindo o que desejaria sentir? Pois a diferença de um milímetro é enorme, e este espaço de um milímetro pode me salvar pela verdade ou de novo me fazer perder tudo o que vi. É perigoso. Os homens elogiam muito o que sentem. O que é tão perigoso como execrar o que se sente (1964, p. 38).

Entonces, ¿Es auténtico lo que sentimos? O está siempre mediado por una moral, un modo correcto de ser, de hacer y desear. Fué así que reflexione acerca del intento de colocar palabras a todo, etiquetas. Pensando en y desde los cuerpos, este esfuerzo solo hace que pierda genuinidad, por ello el lenguaje que se traduce a partir de la materialidad del cuerpo, no precisa palabras, no precisa traducción. Ese lenguaje es el de una mirada, una sonrisa, una abrazo, el modo en que sujetamos o soltamos nuestros cabello, un ceño fruncido. Y ahí están para nosotres les profes de Educación Física, las prácticas corporales son ese escenario donde ese lenguaje — sin palabra — fluye. La danza y el deporte fueron escenarios donde, vivencie lo extraño de entenderse sin palabras.

Hurgar archivos, mergulhar para hacer ciencia y lacerar la historia

“Lacerar los tejidos del mundo
para rasgar los límites de lo que somos
y hundir, con belleza depredadora,
nuestras garras en la carne de lo imposible” (Cano,
2021)¹¹

Varias veces escuche que se refieran al archivo histórico, como “archivo muerto” y “muerto” me refiere a quietud, a sin movimiento y a que llegó a su fin. Allí en El archivos acaba su historia. Y curiosamente allí, en el archivo, están guardadas una multiplicidad de historias, que todavía no han salido a caminar. En especial para quienes hacemos ciencia mirando a la historia de la educación de los cuerpos, desde los lentes de los feminismos, los estudios de géneros y sexualidades, muchas de esas historias están más vivas que nunca. Solo hay que sacarlas a caminar, porque han sido, amarradas, apagadas, silenciadas y hasta escondidas, con intención. Ellas hacen parte de la memoria colectiva de nuestros pueblos, son *trazos furtivos* (Ramos Palomo, 2003) parte de las *memorias heridas* (Ricoeur, 2000) que en la intención de representación del pasado, colaboran en la re-construcción de la historia. Por la añadidura de nuevos relatos, nuevas voces, al supuesto relato “verdadero” de la historia, a la Historia Universal que ha sido construida “más que un registro parcial del ayer escrito desde un punto de vista pretendidamente aséptico, sesgado, que potenciaba entre otras exclusiones las de clase, género y etnia, funcionando como un elemento legitimador a la hora de transmitir los códigos normativos que permitían tales exclusiones” (Ramos Palomo, 2003 p. 19). Por eso creo que los archivos, no son “archivos muertos”, y si lo fueran, las tareas son, el ejercicio de crear nuevas memorias, ingresando a los archivos, desempolvando libros, imágenes, fotografías, diarios, objetos y reflexionando con y desde ellos, para luego como investigadoras, llevar esos registros a la fase de escritura y re-escritura, donde esos nuevos

11 Vir Cano Investigadora del CONICET filósofa, activista lésbica y feminista, nacida den Quilmes, Provincia de Buenos Aires, Argentina 1978. Es conocida por sus trabajos en ética, filosofía y estudios de género con foco en la sexualidad, el amor, la lucha social, el dolor, los vínculos, la vida y la muerte y como estos tema se relacionan con la lógica capitalistas e patriarcal criticando y reflexionando sobre los mandatos hetero-cis-mono-normativos, capacitistas e individualistas.

relatos, esos cuerpos silenciados se hacen un lugar en la supuesta historia entendida como “universal”, que no es mas que la historia occidental, andorcentrica, blanca, heterosexual y patriarcal.

Unas de mis tareas en este viaje era visitar el CEMEF ubicado en La Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ubicado en Belo Horizonte mas nombrado como BH donde la *ache* se llama *aga* y suena *BeAga*, una curiosidad sonora. En ese viaje a BH, la ida fue en micro, donde en la oscuridad de la noche le dediqué un tiempo a la escritura en ese cuaderno que mis amigas dieron para que sea mi diario de viaje. La vuelta elegí hacerla en tren, más larga por supuesto. Pero, la diversas de imágenes que me iba regalando camino, valió la pena. Morros con el sol de la mañana haciendo brillar la variedad de verdes; un cielo color *açaí* mezclado con maga, producto de la puesta de sol; pequeñas nubes reflejadas en el río que se dispersaban al ritmo que el día se escondía. Llegue con poca batería en el celular y me anoté la dirección de la casa a donde iba en la mano. Creo que desde la escuela secundaria no me dibujaba o escribía intencionalmente alguna parte del cuerpo, más allá de los dibujos que tengo en él, pero de esos que no se borran. La casa era de una mujer, profesora, investigadora y orientadora que gentilmente me recibió y me abrió hogar y el archivo del CEMEF, me compartió música, historia y política de Brasil en cada conversación que teníamos al volver de UFMG mientras cenábamos, y en un gesto de sororidad sin dar-se cuenta me ayudo abriendome el primera dia su biblioteca. Sabiendo lo que investigaba, y un poco de lo que iba a buscar al archivo, me trajo un libro sobre y escrito por una nadadora brasilera, Maria Lenek “brazadas y abrazos”. Ese libro fue el abrazo que no sabía que necesitaba, me detuvo, dejé de dar brazadas en el mismo lugar, y me sumergí fui hasta el fondo y me encontré con una sorpresa. Me dí cuenta que había llegado al fondo, cuando al otro dia en un segundo libro de natación apareció, una fotografía de Janette Campbell Nadadora Argentina, atleta y primera medallista olímpica, mujer, por cierto; había sido contemporánea a Maria Lenk y habían compartido torneos. El libro describía cada carrera con detalles, de cómo las nadadoras iban disputando el segundero, brazadas a brazada. A Campbell la conocí en una materia durante la facultad, a ella no por supuesto, a su historia. Escribí sobre ella para acreditar una materia y recuerdo

haber disfrutado mucho de ese escrito y de sentir en el cuerpo, curiosidad y entusiasmo, si es que la curiosidad y el entusiasmo se sienten. Con certeza algo se siente. Ya que volver a encontrar una trazo de la historia de Campbell en un archivo, del centro de memoria de una universidad de Brasil, que fui a visitar para recolectar fuentes y datos para mi tesis, nuevamente sentí curiosidad y entusiasmo. Y pensé: — creo que fué ahí, ese año, tal vez ese trabajo en la facultad que me afectó y eso movió algo en y desde el cuerpo, y hoy me trajo acá — Hasta acá es, estar eligiendo, hacer ciencia, rastrear trazos furtivos, sacar a caminar historias, colaborar en cerrar esas heridas en la memoria.

En mi ciudad La Plata, en Argentina pertenezco a un grupo de estudio, donde leemos por curiosidad y debatimos por placer; allí circulan convites que contagian el trabajar en colectivo. El CEPEC¹² fue donde conocí y entendí que existen otras formas de construir conocimiento, que siempre es mejor pensar de a dos, de a tres, de a cuatro... que hacerlo en soledad. El GEPSs los miércoles a la tarde-noche, las orientaciones colectiva en el LESEF¹³ y las reuniones del grupo de pesquisa de mujeres todos los viernes, fueron mi CEPEC en otra tierra. La ciencia puede ser solitaria, pero no tiene por qué ser individual y cada espacio, lugar y compañeros que conocí, por suerte, me mostraron eso.

Desde el apartamento que se convirtió en hogar por les Argentines que lo habitamos que, con un café, un mate o un vino mientras se cocinaba compartimos preguntas, metodologías, ideas, reflexiones, modo de escribir, estructura un plan de trabajo y una evaluación. Hubo calurosas discusiones cada quién sosteniendo sus ideas desde teorías y posturas epistemológicas que fuimos recolectando en el camino. Habitamos con comodidad silencios, durante la cena, para repensar lo que se había dicho y volver así, con un condimento más, para seguir pensando. Afirmé enton-

12 Colectivo de Estudios en Política, Educación y Cuerpo perteneciente al Instituto de investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad de La Plata en Argentina donde transitó y transitó la mayor parte de mi formación desde los 11 años.

13 Laboratorio de Estudios en Educación Física

ces que la ciencia no es sólo una acumulación y producción de saberes, sino también la posibilidad y potencialidad de con otros, construir otras formas de hacer ciencia, construyendo y colectivizando el conocimiento, ideas, métodos y nuevas herramientas; como así también compartir las dudas, los miedos, las alegrías, los hallazgos, nuestros escritos y más aún nuestros relatos.

Estar preparadas para desarmarnos, es estar listas

“Yo te llevo dentro, hasta la raíz
Y por más que crezca, vas a estar aquí
Aunque yo me oculte tras la montaña
Y encuentre un campo lleno de caña
No habrá manera, mi rayo de Luna
Que tú te vayas”¹⁴

(Natalia Lafourcade, 2015)¹⁵

“América latina va a ser toda feministas”, hemos coreado esta frase por las calles de diferentes ciudades, en micros y trenes de Argentina a modo de arenga previa de cualquier equipo al salir a disputar un partido final o podría simular un grito de guerra. El glitter en el rostro, los pañuelos verdes en las muñecas oficiaban de nuestros uniformes; las banderas y los repiques de tambores marcaban con alegría el caminar como una danza; las interminables calles estaban repletas de compañeras/es listas/es para salir a ganar ese partido. Ni más ni menos ese partido era acerca de una de las luchas históricas, que nuestros pueblos Afro-latino-americanos aún siguen dan-

14 Fragmento de la canción titulada “Hasta la raíz” que fue reproducida en la plaza del Congreso en la madrugada del 30 de diciembre del 2020 en Buenos Aires Argentina, cuando se dio a conocer el conteo de votos que dio por aprobada la ley de interrupción voluntaria del embarazo, ley n°27.610 luego de la extensa sesión de senadores en el Congreso de la Nación de la Argentina.

15 Natalia Lafourcade nacida en Ciudad de México, 26 de febrero de 1984, es una cantante, compositora, actriz, productora musical, arreglista, diseñadora, activista y multinstrumentista. Reconocida por su versatilidad musical y su capacidad para fusionar géneros como el pop, rock latino, folklore mexicano, bolero y música ranchera. Su música a menudo explora temas de identidad, naturaleza, ancestralidad y con letras que reflejan sus experiencias personales y su conexión con México.

do, es esa causa que hace justicia a los cuerpos de gestantes, que se han visto obligadas/es a sostener embarazos no deseados, y en el mejor de los casos, maternar asumiendo ese rol social asignado, para tornarse así “mujeres” que no estaba en sus deseos, (Butler, 2024; Irigaray, 218) porque el otro destino, que la hipocresía patriarcal-humana tiene para nosotras, son las lágrimas de nuestras amigas/es-compañeras/es que nos lloran en silencio.

Habite una tierra hermana donde compartiendo charlas con nuevas amistades, recordé como las mujeres utilizan el ingenio, la sororidad y la valentía, no sin miedo o inseguridad, pero con certeza de que lo correcto es crear caminos y atajos para garantizar derechos. Derechos que en muchos estados se niegan a reconocer que es un hecho, que sucede y que son responsables y cómplices, porque los cuerpos de las mujeres, lesbianas, gays, bisexuales, trans, travestis, intersex, queers que lloramos no son casuales. Son cuerpos que están atravesados, interseccionados por claras y concretas marcas que dan cuenta de: donde nacieron; la clase social de pertenencia; sus orientaciones sexuales no heteronormativas; estereotipos corporales que no responden a los padrones hetero sociales; esos cuerpos siempre son negros, pardos, marrones, mestizos, portadores y guardianes de las historias de lucha y resistencia contra los sistemas opresores de antaño. Recordé las noches de vigilia, con frío, pero acuerpadas entre compañeras y que luego se convirtió en una madrugada de calor, un 30 de diciembre donde 38 votos a favor, 29 en contra y 1 abstención dieron camino a una nueva libertad no solo para la argentina sino para nuestras hermanas, amigas de otras tierras que pueden atravesar fronteras y ejercer el derecho a decidir sobre su cuerpo con tranquilidad, seguridad y cuidado.

Las mujeres y diversidades nos encontramos, nos abrazamos y luchamos por una “America Latina toda feminista” desarrollado, injustamente, pero con alegría la potencia de los “imposibles”. Imposibles que se convierten en posibles a través de redes de confianza, de organizarnos y acompañamos, sacando fuerzas de lugares desconocidos, comenzando a identificar que: lo que me pasa a mi, les pasa a otras y esas otras a quienes tenemos al lado no sabemos su nombre, donde viven, que hacen y que vienen a hacer, no importa, nos escuchamos y nos sostenemos, eso es hacerce feminista (Ahmed, 2021). Se viene a mi, la metáfora de la necesi-

dad de un cuarto propio de Virginia Wolff, que eligió para hacer referencia a la condición simbólica y estructural en relación a las imposibilidades de tener un espacio donde la historia de la escritura de las mujeres y el conjunto de experiencias y narrativas construidas por ellas, sean posibles. Un espacio de libertad, dignidad y de derecho a pensar, crear y existir por sí mismas y de alguna manera en esa reflexión la autora hace referencia a ese hecho colectivo ingenioso, valiente y creativo del feminismo:

Porque estoy convencida de que si vivimos otro siglo — y me refiero a la vida colectiva que es la vida verdadera y no a las pequeñas vidas aisladas que vivimos como individuos —; si tenemos quinientas libras al año y habitaciones propias; si tenemos el hábito de la libertad y la valentía de escribir exactamente lo que pensamos; si escapamos un poco de nuestras salas y vemos a los seres humanos no siempre en su relación con los demás sino en relación con la realidad y el cielo y los árboles o lo que sea que haya dentro de ellos; si miramos más allá del coco de Milton, porque ningún ser humano debería taparnos la vista; si afrontamos el hecho, porque es un hecho, de que no tenemos un hombro para apoyarnos sino que vamos solas y que nuestra relación es con el mundo de la realidad y no solo con el mundo de los hombres y las mujeres, entonces llegará la oportunidad y la poeta muerta que fue hermana de Shakespeare habitará el cuerpo que tantas veces ha abandonado (Wolff, 2023 p. 165).

Es ahora, que a ese cuarto propio hoy lo entiendo como ese espacio que además de ser propio es colectivo, se torna compartido y es donde se acompaña. En silencio o con mates de por medio, de cerca o de lejos, se escucha o solo se mira, pero se acompaña y no se juzga, se da ese hombro para apoyarse y saber que no estamos solas. Wolff hace referencia a este cuarto propio en inicio para pensar a las mujeres y a la ficción, en la producción literaria, de la misma manera otras escritoras del siglo XIX, ah mencionado en sus escritos, relatos y diarios de viaje a las habitaciones privadas como refugio y fuente de bienestar (Pratt, 1997).

Hoy esta idea de los cuartos me permite reflexionar y pensar en el conjunto experiencias de cuerpos que pasan por esos cuartos, solas; entre amigas; madres; compañeras; hijas; abuelas; nietas; médicas; enfermeras; profesoras; deportistas; artistas; amas de casa; investigadoras; cuidadoras... todas ellas construyen narrativas propias, sobre sus vidas y donde la vida real, más de una vez ha superado a la ficción misma ya que “frente las brechas que hacen que la vida creativa de las mujeres, como las utopías, sean una ilusión que sirve para caminar” (Wolff, 2023, p. 11).

Es ahí, entonces que esos cuartos “se tornan alegorías de sus estados subjetivos y de relación” (Pratt, 1997 p. 294) y donde los cuerpos de las mujeres e identidades trans no hegemónicas aparecen con todas sus marcas, narrando sus historias, se entrecruzan y se enredan; son esas intersecciones que no son más que rasgos identitarios que a causa del sistema opresor hetero-cis-patriarcal-blanco en el que vivimos, algunos de esos cuerpos gozan de mayores privilegios que otros, pero si algo sabemos es que, cuando el cuerpo duele: Duele para todas igual. Es en los cuerpos de las mujeres y de quienes performan su identidad desde el deseo, donde se escriben las historias que nadie quiere leer (Segato, 2013) donde el dolor se transforma en anécdota y luego performa en fuerza y poder. Son historias que narran cómo esos cuerpos son víctimas de las violencias más despiadadas, focos de hostigamiento y enjuiciamiento constante, y que van precisando de las estrategias más ingeniosas y por sobretodo colectivas para vivir en libertad, para cuidar en libertad, para escribir en libertad y para quienes elegimos la bella y desafiante tarea de la docencia, enseñar a crecer en LIBERTAD.¹⁶

Solo queda

“Sobre se ouvir e se fortalecer

16 Durante mi estadía en Vitoria la asamblea estadual presentó y aprobó el decreto N° 12.479/2025 en el que pone el foco en la enseñanza de cuestiones que tengan que ver con género y sexualidades, dando lugar a las familias a intervenir y decidir si sus hijos debían o podían recibir dicha información, fue declarado inconstitucional, pero sento el debate nuevamente mas fuerte en los medios, aulas, y las calles. En Argentina la ESI, ley que garantiza la Educación Sexual Integral en todos los niveles de enseñanza es un hecho y una conquista de los movimiento feministas, hoy 2025, está siendo amenazada y puesta en debate como muchos otros derechos conquistados por nuestro movimiento.

Ser chave pra resistir
Se somos, sou
Resiste¹⁷ (Drik Barbosa, 2020)¹⁸

Cuando nos movemos, algo se transforma. No solo porque rompemos la inercia, pasando de la quietud al movimiento, sino porque cuando nos movemos, nos dirigimos hacia algún lugar, sabiendo muchas veces a donde y otras no, en ese movimiento estamos buscamos algo. Deseamos encontrar algo, a veces sabemos que , y otras lo descubrimos en el camino, pero nos movemos. Caminamos, corremos, subimos o bajamos. Vamos para allá y volvemos para acá. Cambiamos de casa, de barrios, de trabajo, de prácticas corporales. Transformamos espacios, ropas y objetos en otros por que nos aburren. El movimiento es de y hace a nuestros cuerpos. Por tanto, moverse un poco más de acá y de allá, lo que solemos nombrar como: VIAJAR, no solo mueve a nuestro cuerpo en distancia o lo transforma en todos sus sentidos. Sino que genera un encuentro estético sensible con él y desde él que vamos eligiendo. Las viajeras del siglo XIX que traje a este escrito buscaban en primer lugar y por sobre todo recoger y poseerse a ellas mismas, nos dice Pratt (1997) y es “[...] a medida que va avanzando el siglo XIX la mujer se incorpora cada vez más a la reproducción escrita de la experiencia de su deambular, en un intento de representar y representarse desde las perspectivas del viaje, el exilio, la migración y el turismo, ya sea a través de la introspección de la memoria ya sea por medio de las transformaciones y traslaciones de lenguajes y zonas de identidad en movimiento, más allá del mero cambio de fronteras

17 Fragmento de la canción “Sobre Nos” Drik Barbosa, es una rapera, cantora y compositora brasileira. Esta canción fue un presente por parte de una docente, pesquisadora y orientadora, que en el gesto constante de misturar la academia con el arte, entrega a sus orientades una música que les identifique. Después de diez días de compartir más que el archivo ella me entregó esta letra, esa rima, ese sonido.

18 Drik Barbosa es una rapera y cantora brasileira, nacida en San Pablo, 21 de abril de 1992 conocida por sus letras que abordan temas como feminismo, ancestralidad, resistencia y la lucha contra el racismo y la violencia, começou a compor aos 14 anos e se destacou na cena de batalhas de rima em São Paulo. Hoy es ella es reconocida por su participación en diversas canciones de otros artistas y por su trabajo solista, que transita entre el rap y el R&B.

o de la supeditación a las convenciones del corpus textual que estipulan las narrativas de viajes.

Por otra parte, al hilo de sus reflexiones inciden en la toma de conciencia de sí mismas, subvierten su rol al convertirse en intelectuales que emplean una estética y un lenguaje reservados al discurso masculino y contribuyen a que los postulados feministas calen en sus lectoras.” (Mola, 2012 p. 150–151). Son estas huellas de la historia que gracias a la educación y la ciencia de Argentina encontré, me convertí en lectora de ellas y de otras mujeres que decidieron continuar subvirtiendo, en el rol de de la divulgación de la ciencia, de la investigación desempolvando archivos, hallando diarios de viajes que son muestra de los movimientos, transformaciones, y como desde las sombras, desde habitaciones en calma cuerpos silenciados rompían esa inercia. Es entonces, que en este viaje y en este diario de viaje que rompí la quietud, pero con calma, reafirmando que: “Calma, no és quietud”,¹⁹ me moví y elegí. Me presenté a uno de los procesos de selección más largos hasta ahora en mi recorrido como investigadora en formación, duró casi un año y comenzó con un mensaje de mi orientador en Argentina diciendo: ¿A dónde querés ir? ¿A profundizar y estudiar qué? con quien? Y ahí, empezaron las elecciones: la UFES; a profundizar en los debates de género sexualidades, cuerpo e historia de la Educación Física; con Ileana Wenez, una Argentina que hace tiempo eligió virar Brasileira, y acredito que para mi primera experiencia académica lejos, en otro país, con otra lengua, que ella sea Argentina dió seguridad para seguir eligiendo. Gracias. Este estilo de encuentros, y los que fui mencionando durante este relato, son aquellos a los que me refiero. Pero el encuentro más valioso de todos es, la cohesión de todos esos encuentros juntos con “ese chat conmigo misma”, con y en mi cuerpo, construyendo este relato en y desde él cuerpo.

19 Hacer referencia a la canción “El Riesgo” de la banda Argentina El plan de la Mariposa, que dice así: “Me dijo todo bien, ya se va a pasar la sombra; Que cruce, que me anime a ver; Que podía reflexionar sobre lo que estaba haciendo; Que no tape, que me deje ser; *Me dijo calma no es quietud*; Y se echó a reír como cuando era chica; Acá se trata de sentir Intuición y acción, el riesgo es optimismo; Mandó”

Mi encuentro tiene que ver con repensar a Agustina, que ahora resignifica su nombre entero, a cuenta de la sonoridad distinta en la sílaba *ti* que suena como *chi*. En Argentina Agus, por que la fuerza de la “T” irritaba a causa de sentirlo brusco, aquí en Brasil AgusCHIna. Basto con la palabra de una amiga, que como nos trae Ahmed (2021) “una lengua irritante le da a una mujer las palabras para escribir su propio nombre” acá fué otra mujer, que con realmente posee una lengua irritante y atrevida²⁰ me dijo: “Seu nome é bonito, amiga”. Agustina, entonces, que teniendo el privilegio de ser becaria Doctoral del CONICET en Argentina conté con una beca en Brasil, del programa “Move la América - 2024” otorgada por CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que me permitieron ambas formarme, desarrollarme y dedicarle realmente tiempo de calidad a investigar a pensar y a escribir. Por un lado mi país, donde nací, me crié, crezco y me formo, pero que en este instante en el tiempo lo esta destruyendo poco a poco. Y por el otro lado, el país hermano que está intentando ponerse de pié, luego que la derecha reaccionaria, conservadora, asesina y odiadora arrase con toda una historia de lucha y resistencia. Les fuí escuchando, a compañeros de trabajo, nuevos amigos, personas en el supermercado, conductores de uber, etc. y existe una gran herida en el pueblo. Quedé afectada con un poco de miedo, pero ese miedo que nos mantiene en alerta, y no paraliza. Es tensión, es duda y también tristeza, porque parecería que los pueblos no tienen memoria, aunque yo creo y apuesto a que si! Pero, la memoria es un ejercicio, es una práctica, hay que hacer un esfuerzo constante por cultivar memoria, por recordar. Recordar también que hay sectores que su esfuerzo, es constante por borrarla. Eso acontece, hoy, en Argentina con cada movimiento que es hecho en el tablero del gobierno que dice avanzar hacia “LA LIBERTAD”. Si la libertad es palo a los jubilados en la plaza; es represión desmedida frente a quienes manifiestan descontento; es quitarle al vendedor ambulante lo

20 Sara Ahmed trae a Bell Hooks en su texto “Inspired Eccentricity: Sarah and Gus Oldham” en Sharon Sloan Fiffer y Steve Fiffer (eds.), *Family: American Writers Remember Their Own*, Nueva York, Vintage, 1996, p. 152. en el cual hace referencia a su abuela que era conocida por su lengua irritante y atrevida, y esta característica era una afirmación como aquello que las mujeres negras se legan entre sí, como un modo de herencia sensible, una *gerência* feminista.

único que tiene para ganarse el pan del día; es desbastar la salud pública; es desfinanciar la ciencia y soberanía nacional; es bastardear el trabajo docente; es decir que estudiar no sirve; es transmitir que el otro es un enemigo; es querer encerrar los cuerpos en padrones para desear, vestir, gustar, amar todos igual; si la libertad es todo esto: no avanza, así, la libertad esta presa, la libertad es quietud y los pueblos quietos no escriben su historia. Por eso mismo, y retomando es lindo y necesario volver a las bases, a los inicios, a nuestras memorias. Argentina y Brasil dos países que comparten mucho en su historia y luchas; dictaduras atroces; gobiernos que en ciertos momentos volvieron a escuchar al pueblo; ampliación de derechos; silenciamiento de lenguas y culturas; demonización de creencias, costumbres y rituales; una constante tensión por la soberanía de las tierras; la conquista de lugares de representación por cuerpos históricamente negados; la presencia de un activismo incansable y compañeras/es que han dejado su vida, en procesos democráticos, porque hoy tengamos un lugar mejor. Todos esto no solo hace a Brasil y Argentina, sino que hace a la identidad de las luchas incasables de los pueblos de AfroAmérica Latina. Tristemente las derechas vuelven, lo hemos visto y lo hemos sentido, retornan en cuanto encuentran lugar y se organizan esperando que nuestros cuerpos no lo hagan. Es ahí donde mi investigación, motivo por lo que llegué hasta acá, cobra el mayor de los sentidos, hurgar en la historia de la educación, como los cuerpos de la Educación Física se han organizado o han sido desorganizados, mientras se producen, reproducen o resisten discursos sexo-generizados sobre los cuerpos.

En un inicio cuando tomé la decisión de emprender el doctorado en Argentina la primera pregunta fue: ¿Sobre qué quiero investigar? ¿Qué quiero saber? Y fue en esas marcas en la piel, en mis intersecciones como mujer y deportistas que encontré la respuesta. Más que una respuesta, como es siempre en un proceso de investigación, fueron más preguntas: ¿Por qué es tan cuesta arriba ser mujer y deportista? hasta donde sabemos siempre lo fue, ¿Por qué? Y acá estoy recuperando un retazo de la historia de esos cuerpos, cuerpos que performaron feminidades que resistieron y animaron a desafiar un campo disciplinar como el de la Educación Física y el de los deportes. Con Estados que desde políticas deportivas-educativas masificaron un modo de educar los cuerpos dieron mayor

o menor lugar en la formación y en la posibilidad de prácticas corporales; que prohibieron y restringieron, bajo discursos de cuidado, capacidad y destino natural; simplemente por una diferencia anatómica que se torno política, construyendo jerarquías de poder entre los cuerpos y dos únicas posibilidades de ser, hacer, desear y sentir. Viajé a Brasil entonces para conocer y entender más aún este proceso histórico de principio de siglo XX, más allá de las fronteras de Argentina, como mencionó Preciado, “estamos atravessando um deslocamento epistemológico, tecnológico e político sem precedentes” (2023, p. 34) en el cual las transformaciones, mudanzas, acciones y reacciones globales están a un ritmo de inmediatez, mi tarea aquí en principio fué excavar en archivos, lectura y conversar para entender y aportar a mi investigación mayor información en cómo circularon entre Brasil y Argentina saberes, políticas e ideas como así silenciamiento y prohibiciones en los modos de educar los cuerpos a través de la educación física y el deporte a principios del siglo XX. Pero, además de eso, este VIAJE me permitió aprehender nuevas formas de pensar y reflexionar sobre más que mi investigación, sin duda el objetivo está cumplido seguir escribiendo y volver a cerrar el enorme desafío que tomé de escribir mi tesis. Pero para mi sorpresa, moverme me movilizó más de lo esperado, me desencontró y encontró, me hizo saltar. Siguiendo una frase popular escribiría: “salte al vacío, sin saber con que me iba a encontrar”. Pero aquí, salté como una salta en una rodinha en una show, aunque no conozcas la música, sabes que va a estar bien, porque sos llevada por esa marea y potencia de los cuerpos juntos, confiando y dejándose llevar por el encuentro que allí se genera. Es ese encuentro estético y sensible que también formó parte de los encuentros en cada aula y en cada debate, donde pensar como el feminismo atraviesa fronteras, cuerpos y sentimientos y que vivir una vida feminista parafraseando a Ahmed (2021) es una relación sensata a las injusticias del mundo, es eso que infecta, y afecta, al cuerpo, al deseo de hablar con y desde él, de maneras distintas de aquellas que se requieren de él, transformandolo.

En mí, una de las cosas que mudó y se transformó, es el pensar la incertidumbre como oportunidad. Y ahora, solo queda volver y ver cómo encuentro y me encuentro con ese cotidiano que durante cinco meses y medio deje de

frecuentar, esa es una de las incertidumbres, pero que encierra una certeza, que lo importante es elegir cómo queremos vivir, como me dijo una amiga: “voces as argentines tiran todo, menos o rock”, y así elijo vivir.

Referencias

AHMED, Sara. **Vivir una vida feminista**. Traducción de Jazmín Romero. Buenos Aires: Caja Negra, 2021. ISBN 978-987-1622-84-5.

ALLOATT, Norma. Narradoras de la ventura: viajeras del siglo XIX en la colección Lermon. **Revista Electrónica de Fuentes y Archivos**, Córdoba, Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti”, v. 5, n. 5, p. 46-59, 2014. ISSN 1853-4503.

ANZALDÚA, Gloria. **A vulva é uma ferida aberta & outros ensaios**. Tradução de Tatiana Nascimento. Rio de Janeiro: A Bolha, 2021. ISBN (versão brasileira) 97897 885 649 671 82.

BOLLA, L. Flora Tristán. 1. ed. Buenos Aires: Galerna, 2023. BRACHT, Valter. Práticas corporais: falar sobre o indizível. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 23.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 2023, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2023. p. 1-8.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** Traducción de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo Editorial, 2024. 280 p. ISBN 9786557173343.

BUTLER, Judith. **Mecanismos psíquicos del poder**: teorías sobre la sujeción. Traducción de Jacqueline Cruz. Madrid: Cátedra, 2015

ESPINOSAMIÑOSO, Y. Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. **El Cotidiano**, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, n. 184, p. 712, mar/abr. 2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32530724004>. Acceso en: 8 agosto 2025.

GALK, E. ¿Una gramática de lo corporal?: lo visible, lo invisible y lo no-visible en el fundamento de las imágenes y cuerpos en movimiento. **Saberes y prácticas**: revista de filosofía y educación, La Plata, v. 5, n. 2, p. 1-13, 2020. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13549/pr.13549.pdf. Acceso en: 11 ago. 2025.

HARAWAY, Donna J. **Ciencia, cyborgs y mujeres**: la reinención de la naturaleza. Traducción de Manuel Talens. Madrid: Cátedra, 1995

HAYLES, N. Katherine. **How we became posthuman**: virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics. Chicago: University of Chicago Press, 1999.

HARDING, S. ¿Existe un método feminista? *In*: HARDING, S. (ed.). **Feminism and Methodology**. Traducción al español por Gloria Elena Bernal. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press, 1998. Disponible en: https://urbanasmad.files.wordpress.com/2016/08/existe-un-mc3a9todo-feminista_s-harding.pdf. Acceso em: 8 ago. 2025.

IRIGARAY, Luce. Então, quando nos tornaremos mulheres? *In*: BAPTISTA, Maria Manuel (org.). **Gênero e performance**: textos essenciais. Coord. editorial: Mafalda Lalanda e Fernanda de Castro. 1. ed. Coimbra: Grácio Editor, 2018. v. 1, p. 145-147.

MISERES, V. Modelos de viajera: Clorinda Matto de Turner y su "Viaje de recreo". **Chasqui**, University of Notre Dame, v. 42, n. 2, p. 110-124, 2013. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/43589567>. Acceso en: 6 ago. 2025.

MOLA, Marina Alfonso. Viajeras entre dos mundos durante el Antiguo Régimen: reflexiones desde una mirada de género. *In*: GUARDIA, Sara Beatriz (Ed. y comp.). **Viajeras entre dos mundos**. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2012. p. 149-156.

PARISI, Luciana. **Abstract sex**: philosophy, biotechnology and the mutations of desire. London: Continuum, 2004.

PRATT, Mary Louise. **Ojos imperiales**: literatura de viajes y transculturación. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 1997.

PRECIADO, Paul B. **Dysphoria mundi**. Rio de Janeiro : Zahar, 2023.

PRECIADO, Paul B. **Testo Yonqui**: sexo, drogas y biopolítica. Madrid: Espasa Calpe, 2008.

RAMOS PALOMO, María Dolores. "Historia de las mujeres, saber de las mujeres: la interpretación de las fuentes en el marco de la tradición feminista". **Feminismo/s**, Universidad de Alicante, n. 1, p. 19-32, jun. 2003. ISSN 1696-8166. DOI: 10.14198/fem.2003.1.03

RICOEUR, Paul. Historia y memoria: la escritura de la historia y la representación del pasado. **Annales - Histoire, Sciences Sociales**, [S. l.], v. 55, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2000.

SEGATO, Rita Laura. **La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez**. 1. ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2013. 88 p. ISBN 978-987-27390-4-1.

WOOLF, Virginia. **Una habitación propia**. Traducción de Jorge Gómez Duque. Ilustraciones de Laura Pérez Álvarez. Medellín: Alcaldía de Medellín: Secretaría de Cultura Ciudadana, 2023. (Biblioteca Fiesta del Libro y la Cultura de Medellín, n. 4). ISBN 978-628-95864-1-1.

6. Las ciudades y los cuerpos que resisten: desde Córdoba a Vitória

Gustavo Sanz

DOI: 10.52695/978-65-5456-189-1.6

Si saber no es un derecho, seguro será un izquierdo. Yo vivo de preguntar, saber no puede ser lujo...

Silvio Rodríguez

Introducción

Decidí comenzar el presente escrito con un fragmento de la canción Escaramujo, del gran compositor latinoamericano Silvio Rodríguez. La elección de esta cita responde a dos motivos principales. Por un lado, reconocer que la posibilidad de participar en el programa Mové la América y realizar una estancia académica en la Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) es gracias a la universidad pública, tan menospreciada y amenazada actualmente en mi país. Por otro lado, expresar el sentir de aquel momento en que llegué a Vitória.

Al pisar tierra capixaba, me invadieron las preguntas, tanto personales como académicas. Sentía miedo por la distancia de mi ciudad natal, Córdoba, y de mis afectos; pero también una profunda curiosidad por conocer esta tierra, esta ciudad, su idiosincrasia y, por supuesto, la universidad que nos abría sus puertas. Se me presentaba el desafío de reconocermme y pensarme como docente-investigador, y ser capaz de “desfamiliarizar lo familiar, es decir, reconocer lo exótico en lo común” (Okely *apud* Hang,

2019, p. 63). En otras palabras, poder encontrar en lo cotidiano, en lo simple, elementos que me permitan aproximarme a una comprensión de la configuración de la Educación Física (EF)¹ brasileña.

Mirar con ojos de investigador, con ojos curiosos y cargados de preguntas. Indagar los debates epistemológicos en torno a la EF brasileña e intentar trazar algunos paralelismos con la experiencia argentina. Comprender la conformación del sistema educativo brasileño: su estructura, niveles, marco jurídico y curricular, así como las particularidades que lo definen en relación con su contexto histórico, político y social. Aproximarme a la realidad de la EF escolar en Vitória implicó observar clases y participar de actividades en la Escola Edson Tavares de Souza, a la cual agradezco profundamente su cálido recibimiento.

Llegar a Vitória y a la Ufes significó sumergirme en nuevas categorías de análisis y debates a los que no me encontraba habituado. Se trataba de comprender cuáles son los sentidos que se le atribuyen a la EF dentro de Espírito Santo (ES), particularmente a la EF escolar. Cardozo de Oliveira (1996) sostiene que los “actos cognitivos” a través de los cuales construimos nuestro saber son tres: mirar, escuchar y escribir. Mirar con ojos críticos y reflexivos, mirar el centro de la ciudad, pero también sus márgenes, allí donde la cultura de resistencia y lucha florece como un mandacaru² justo antes de la temporada de lluvias. Mirar las corporalidades que habitan las calles, la universidad y las escuelas: cuerpos generizados, racializados, subalternizados por las condiciones de pobreza e históricamente oprimidos y sin acceso a formas de representación legítima (Spivak, 1988), entre otros.

Escuchar —acto cognitivo complementario del mirar, según Cardozo de Oliveira (1996)— implicó no solo abrirme a nuevos autores, diálogos y debates, sino también a un nuevo idioma. El portugués, lengua algo conocida por mí gracias a experiencias anteriores en Brasil, comparte con el español

1 A partir de aquí en adelante en el texto se utilizará EF para referirme al nombre Educación Física como componente curricular.

2 Cactus típico de la región semiárida del Sertão brasileño. Su floración es todo un acontecimiento porque florece justo antes o al comienzo de la temporada de lluvias.

estructuras gramaticales por su raíz romance, pero impactó intensamente en mi proceso de adaptación y aprendizaje dentro de la Ufes. Las palabras que conozco y utilizo habitualmente en español, de un momento a otro ya no resultaban útiles, o representaban significados distintos.

Durante el cursado de la disciplina *Processos Formativos, Feminismos e Diversidades*³ se utilizó el término “pretuguês” (González, 2020, p. 6), concepto que refiere a la africanización del portugués e invita a pensar cómo la diáspora africana atraviesa no solo el cuerpo social brasileño, sino también su lengua y su modo de significar el mundo. Traigo este término porque, desde mi sentir, todos los diálogos — tanto los que suceden en ámbitos académicos como en espacios informales — parecen estar atravesados por esta africanidad.

El tercer acto cognitivo, en el que ya me encuentro, es el de escribir. Transformar en texto académico todo lo que esta experiencia de vida y profesional me ha brindado. En palabras de Quirós (2014, p. 60), dar inicio al trabajo de “artesanía intelectual, donde desenvolvemos pensamientos, análisis, descubrimientos...”. No se trata solo de transcribir lo que hasta aquí he vivido, sino también de pensar en los discursos que fui recogiendo de colegas y profesores, en las prácticas de enseñanza que observo y experimento como estudiante de posgrado en la Ufes. Todo ello para intentar sumergirme en los sentidos que los protagonistas les atribuyen a sus decires y sus haceres. Les invito a adentrarse en esta experiencia, que comenzó como un proyecto de movilidad académica y se transformó en una compleja pero maravillosa vivencia, cargada de aprendizajes, amistades, sensibilidades y reflexiones.

Un breve recorrido de mi historia personal

Una herida soy, buscando el salario, maestros de pie cuidando pichones blancos, que madurarán iluminando tu pago.

Hugo “Duende” Garnica

3 Disciplina optativa del Programa de Pos-graduación en Educación Física, dictada por la profesora Ileana Wenez y con una carga horaria de 60 hs.

Comienzo el presente apartado con un fragmento de la canción de Hugo Garnica. El reconocido compositor argentino se refiere en términos poéticos a la educación pública de Argentina. Los “pichones blancos” son esas infancias que habitan nuestras escuelas y llegan todas las jornadas con su guardapolvo blanco.⁴ Me quiero detener brevemente en ese símbolo de la escuela argentina, el guardapolvo blanco. Podemos ubicar cronológicamente su implementación en las primeras décadas del S.XX y como señala Dussel (2002) existe una pluralidad de docentes que se atribuyen ser los/as inventores/as de la utilización del guardapolvo.

Más allá de los diferentes relatos en torno a sus precursores, el origen de su utilización refiere a un modo de regular los cuerpos en la escuela. Una escuela que pensaba “en vestuarios y apariencias homogéneas en nombre de la democracia y la salud de los niños” (Dussel, 2002, p. 15). Con el pasar del tiempo, muchas escuelas descontinuaron su uso obligatorio, pero aún en la actualidad representa un símbolo de la lucha y la defensa de la educación pública. Las movilizaciones estudiantiles que se revelaban contra la dictadura cívico militar, las protestas contra los recortes educativos en los años 90, década signada por políticas neo liberales, el día de hoy, con el retorno de políticas de derecha y fascistas en Argentina. El guardapolvo blanco estuvo siempre al frente de cada una de esas protestas. Porque la educación pública lucha, resiste y sueña.

Decidí comenzar el relatorio con el presente apartado porque como mencioné anteriormente, mi estancia aquí en Vitória es gracias a la educación pública. Fui formado y egresado como profesor de Educación Física en el Instituto del Profesorado de Educación Física⁵ en el año 2011. Posteriormente, obtuve mi título de grado como Licenciado en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata en el año 2023. Ese mismo

4 Los guardapolvos o delantales blancos, son una particularidad del sistema educativo argentino y comienzan a usarse a principios del S.XX.

5 El Instituto del Profesorado de Educación Física fue creado el 18 de julio de 1946 como parte de la Dirección de Educación Física provincial. Su acto inaugural fue el 8 de septiembre de 1946, en el Gimnasio del Centro de Educación Física N° 1 “Manuel Belgrano” (Parque Sarmiento, Córdoba, Argentina).

año, comencé con mi formación de posgrado, en la Facultad de Educación Física perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba. La Maestría en Educación Física Escolar (MEFE) con perspectiva crítica y de derechos humanos aporta en mi formación una nueva forma de sentir, nuevas formas de mirar y pensar la EF y mis propias prácticas de enseñanza.

Ser maestrando de la primera cohorte de la MEFE representa formar parte de un proceso histórico y complejo. Un proceso que significó movilizar recursos, construir consensos y un arduo trabajo para poder cumplir con las más altas exigencias de CONEAU⁶ y del Ministerio de Educación de la Nación. Ser parte del proyecto colectivo de la MEFE es lo que me permitió participar del Programa Mové la América y es por ello mi profundo agradecimiento a cada una/o de las/os profesoras/es que nos brindaron sus conocimientos en cada seminario. Cada docente que pasó por la MEFE lo hizo desde un lugar de escucha activa, desde el cuidado y apropiándose de esa expresión con la que iniciamos las jornadas todos los seminarios: cada encuentro es una celebración.

La MEFE se propone formar educadores comprometidos con la justicia social, la promoción de los derechos humanos y la transformación de las desigualdades. El cursado de cada uno de los seminarios propuestos me fue dejando nuevos interrogantes, sobre la realidad de la EF escolar y sobre mis propias prácticas como docente en dos escuelas primarias de la provincia de Córdoba. La MEFE nos permite mirar más allá, preguntarnos por el sentido de nuestras prácticas, entender el por qué hacemos lo que hacemos, siempre desde una mirada sensible y amorosa.

La participación como bolsista del Programa Mové la América me permitió llegar a la Ufes y acompañar disciplinas de maestría y doctorado. En cada una de ellas conseguí participar activamente de los debates y sentirme cómodo ocupando esos espacios, parado desde una base sólida de conocimientos que, orgullosamente, me los brindó la educación pública.

6 Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación. Organismo encargado de evaluar las carreras e instituciones del sistema universitario argentino.

El “pretugés”: un lenguaje para la memoria y la lucha por la visibilización

Mientras escribo no sé qué me dice, que aunque parece que ya no hay razón, aún podremos con lo que sucede, porque no pueden con nuestra canción.

Teresa Parodi

Este apartado comienza con un pequeño fragmento de la canción Resistiendo de Teresa Parodi. Así como la cantautora argentina se refiere a la música como símbolo de lucha, encontré en la lengua portuguesa las raíces de un pueblo y una cultura que resiste. Como ya mencioné en el apartado introductorio, mi llegada a Vitória trajo consigo un primer gran desafío: el encuentro con el idioma portugués. En cada encuentro, en cada diálogo con colegas de las diferentes disciplinas que estoy acompañando, con profesores y orientadores, con amistades que me nutren de amor y conocimientos, con personas que voy encontrando en las calles de Vitória, pude ir descubriendo las huellas de un proceso histórico de africanización.

Proceso que atraviesa la lengua y González (2020) define como “pretugés”, convocándonos a pensar América Latina desde una óptica alejada de la lógica eurocéntrica y blanca. Cuestionar las formas de nombrar y entender nuestra identidad latinoamericana, reconocer esa cultura africana e indígena que nos configura como pueblo e históricamente invisibilizada. Esa “amefricanidad” (González, 2020) que se expresa en cada sentir, en cada hacer y emerge, además, como un término de gran potencia político cultural.

El proceso de invisibilización de la cultura africana tiene consecuencias no solo en el inconsciente colectivo de la sociedad brasileña, sino también en las relaciones de poder y en la posibilidad de movilidad social de las personas que conforman diferentes diásporas. Me resulta significativo observar que, en edificios, plazas o lugares públicos, las tareas de limpieza y mantenimiento son realizadas casi exclusivamente por personas negras. No tengo registro de haber observado a una persona blanca realizando dichas tareas. Me cuestiono también cuáles serán las condiciones bajo las cuales se realizan esas actividades.

En ese mismo sentido, reflexiono acerca de la realidad del Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) y me pregunto por la configuración de su claustro docente. Desde mi experiencia, y también a partir de los testimonios recogidos de colegas, la mayoría de los profesores son blancos. ¿Qué sucede que las personas negras no acceden en igual medida a esos lugares? Existe un sistema de opresiones y barreras que dificulta ese acceso. Estas realidades evidencian que el racismo “organiza todas as relações de dominação da modernidade, incluindo a divisão internacional do trabalho” (Espírito-Santo *et al.*, 2023, p. 3). Resulta necesario pensar las instituciones y nuestras propias prácticas pedagógicas, procurando desnaturalizar la construcción blanca y occidental de América Latina que aún nos atraviesa.

Durante el cursado de la disciplina *Tópicos Avanzados en la Investigación Pedagógica en Educación Física*, trabajamos el texto “Desigualdades interseccionais nos programas de pós-graduação stricto sensu em educação física” (Espírito-Santo *et al.*, 2023), donde se investiga el acceso de hombres y mujeres negras a los programas de posgrado. El estudio se realizó en 38 programas de posgrado stricto sensu en Educación Física en Brasil y consideró un total de 769 docentes. Encuentro importante, también, destacar la distribución geográfica de los cursos de posgraduación tomados para la realización de la investigación:

Desse total, cinco (13,2%) foram da região Centro-Oeste, sete (18,4%) da região Nordeste, dois (5,3%) da região Norte, quatorze (36,8%) da região Sudeste e dez (26,3%) da região Sul. Tal distribuição já denota uma importante desigualdade, na medida em que mais da metade dos programas está localizada nas regiões Sudeste e Sul (Espírito-Santo *et al.*, 2023, p. 5).

Los resultados indican que el 65,80 % de los docentes son hombres blancos, el 28,35 % mujeres blancas, el 2,47 % hombres negros y el 0,52 % mujeres negras. Es justamente por la inequidad de estos datos que los autores se refieren a una doble opresión (Espírito-Santo *et al.*, 2023). Estos resultados nos muestran la compleja realidad que enfrentan las mujeres negras, no solo en Vitória, sino en todo Brasil.

Tal vez allí encontremos parte de la explicación de lo señalado en párrafos anteriores, en relación con el trabajo de limpieza o mantenimiento realizado casi exclusivamente por personas negras. Sus posibilidades de acceso a los estudios superiores son considerablemente menores que las de una persona blanca, y esa injusticia se acrecienta cuando pensamos en los estudios de posgraduación.

Las acciones afirmativas, como por ejemplo la ley de cotas para personas negras en las universidades públicas, son importantes, pero no suficientes para otorgar justicia a una población históricamente desfavorecida. Me pregunto cuáles son las posibilidades reales de acceso de la diáspora negra a los estudios de grado o posgrado, siendo que su permanencia en los primeros períodos de la educación básica tampoco se encuentra garantizada. Al escuchar las intervenciones de distintas colegas, voy comprendiendo que las infancias negras suelen ser las primeras en abandonar la escuela. Lo hacen antes de tiempo, la mayoría de las veces para ingresar al mercado laboral y acceder a empleos precarizados. Otras infancias encuentran en el mundo del crimen una falsa salida.

Pienso en las infancias de los barrios de Córdoba, los que no solo están en los márgenes de la ciudad, sino también al margen del acceso a servicios públicos, actividades de recreación y otras condiciones de bienestar. Las infancias negras de Vitória y Brasil, las infancias marrones⁷ de Córdoba y Argentina, sufren opresiones similares. Me pregunto, y lo he hecho en diferentes clases en la Ufes: ¿qué les ofrece la escuela actual a estas infancias negras y marrones? Considero que la escuela está perdiendo su valor simbólico como institución capaz de transformar destinos que parecieran predeterminados. Para esas infancias que Eduardo López (2017) llama “jóvenes no juveniles”, en referencia a quienes no gozan del privilegio de disfrutar del tránsito de la infancia a la adultez. Se vuelve urgente dar lugar y visibilizar aquellas subjetividades negras y marrones que habitan las instituciones, a pesar de ser recurrentemente negadas.

7 En referencia al Colectivo Identidad Marrón, surgido en Argentina en el año 2019. Colectivo de activistas que procura visibilizar la discriminación sufrida por las poblaciones indígenas, migrantes y campesinas.

Desde mi experiencia en Vitória y en la Ufes, la lucha por la visibilización de las diásporas negras se expresa con mayor fuerza en las mujeres. Mujeres negras, o que se autoidentifican como tales, que en cada clase comparten sentires y vivencias y nos conmueven con sus palabras de resistencia. Relatan historias de mujeres que trabajan como empleadas domésticas, sin horarios definidos, sin acceso al baño o a un vaso de agua, prohibidas de sentarse a la mesa o de comer antes que los dueños de casa. Desde su experiencia, nos cuentan cómo debieron acostumbrarse — de forma inconsciente, como una huella de la colonialidad sobre sus cuerpos — a caminar con la cabeza baja, con la mirada al piso. Tal vez sea ese un modo de defensa, una estrategia para pasar desapercibidas ante una sociedad que aún no ha logrado erradicar conductas racistas y jerarquizantes. Tomo aquí una pregunta que escuché en clase, pero que resuena como un grito de sublevación: ¿Cuántas generaciones más deberán pasar para terminar con este flagelo?

Cuerpos que incomodan

Cuando observo y pienso en ambas ciudades, Córdoba y Vitória, voy descubriendo algunos parecidos en el desarrollo educativo, cultural y arquitectónico. Tanto en Córdoba como en la capital de Espírito Santo, la presencia de la Compañía de Jesús entre los siglos XVI y XVIII marcó profundamente la configuración del espacio urbano, así como también el inconsciente colectivo de sus habitantes. Ambas ciudades comparten una matriz histórica educativa marcada por lógicas coloniales y eurocéntricas. Sin embargo, existen minorías que al día de hoy luchan por ser reconocidas entre tanta arquitectura jesuita y cultura europeizante. Cabe aclarar que cuando me refiero a “minorías”, no lo hago desde la cuantificación del número de personas que componen tales diásporas, sino desde las posibilidades reales de acceso a derechos fundamentales y a representaciones legítimas en la vida pública. Esos cuerpos racializados, generizados, empobrecidos, que incomodan y son disruptivos en la estética de dos ciudades que buscan invisibilizarlos y excluirlos. Me pregunto cuál es el lugar que esos cuerpos tienen dentro de estas ciudades. Cómo ocupan el espacio público, cómo son tenidos en cuenta a la hora de pensar políticas

públicas por parte de los gobiernos y qué espacio y participación tienen dentro de la discusión curricular.

Caminando por Vitória me fui encontrando con un gran número de personas durmiendo y viviendo en las calles. La imagen de alguien durmiendo en las puertas de un condominio de lujo, o en las puertas de un templo o una iglesia — imágenes habituales también en Córdoba — son la expresión de una sociedad estratificada, y donde un gran sector parece mostrarse indiferente. Nadie — o muy pocos — parecen importarse por esos cuerpos, por esas personas, por esas historias, que duermen en la calle y desarrollan habilidades y estrategias para sobrevivir dentro de un sistema que los necesita por fuera. Quiero recuperar la experiencia narrada por Gentili (2001) al caminar con su hijo por las calles de Río de Janeiro. El autor cuenta que, caminando por la ciudad, decide quitarle uno de los zapatos a su pequeño hijo para evitar que el calzado cayera al suelo. Al continuar su marcha, distintas personas le señalaban con tono de sorpresa que su hijo había perdido un zapato. Al regresar a su casa, el autor se preguntaba:

Una vez a resguardo de las llamadas de atención, comencé a invadirme una incómoda sensación de malestar. Río de Janeiro es un territorio de profundos contrastes, donde el lujo y la miseria conviven de forma no siempre armoniosa. Mi desazón era, quizás, injustificada: ¿qué hace del pie descalzo de un niño de clase media motivo de atención en una ciudad con centenares de chicos descalzos, brutalmente descalzos? ¿Por qué, en una ciudad con decenas de familias que viven a la intemperie, el pie superficialmente descalzo de Mateo llamaba más la atención que otros pies cuya ausencia de zapatos es la marca inocultable de la barbarie que supone negar los más elementales derechos humanos a millares de individuos? (Gentili, 2002, p. 15-16).

La experiencia anterior podría ser, tal vez, el relato de cualquier persona que camine por las calles de Vitória o de Córdoba. Entiendo las diferencias y particularidades de cada contexto, pero los procesos de exclusión e invisibilización de una gran parte de la población son una realidad

compartida por muchos países de América Latina. Quizás esta sea una de las venas por las que aún hoy sangra nuestra región. Como bien lo señala Galeano, “nuestra riqueza ha generado siempre nuestra pobreza para alimentar la opulencia de otros” (Galeano, 1971, p. 12).

En el apartado introductorio señalaba que mi llegada a la Ufes implicó el desafío de mirar con ojos de investigador: ojos curiosos, pero por sobre todas las cosas, ojos sensibles, con capacidad de conmoverme, de dejarme afectar, para luego cuestionar e intentar — desde mi pequeño lugar — colaborar en transformar una sociedad cruelmente injusta. Me pregunto también aquí: ¿cuántas generaciones más deberán pasar para que logremos construir una sociedad basada en la justicia social?

¿Cuántas generaciones más deberán pasar para que las venas sangrantes de nuestra América Latina logren cerrar?

En estos primeros encuentros con la ciudad de Vitória y con la Ufes comprendí que hablar implica mucho más que conocer las palabras y las formas gramaticales de un idioma. Hablar implica sentidos profundos, historias de siglos anteriores acumuladas en las palabras. Hablar no siempre es comprender. Escuchar no siempre es oír. Los cuerpos y las lenguas también se territorializan, se marcan y se interpelan. Desde el portugués que resiste en la oralidad hasta los cuerpos que duermen en la calle e incomodan, lo que se visibiliza es un entramado social cargado de desigualdades que se expresa en la mayoría de las ciudades de nuestra América Latina.

Las venas de América Latina aún sangran, pero también nuestro corazón latino late. Late en la palabra de cada persona que alza su voz para señalar una injusticia, en los gestos, en las miradas, en los saberes que se construyen en un entretejido de amor, resistencia y memoria. En el siguiente apartado me propongo compartir algunas experiencias en las aulas y en los espacios formativos de la Ufes, donde esos cuerpos que incomodan también producen saberes y desafían las pedagogías hegemónicas.

Aulas que me transforman

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que
ter aquela velha opinião formada sobre tudo.

Raúl Seixas

Este apartado comienza con un fragmento de la canción “Metamorfose ambulante” compuesta por el cantautor brasileño Raúl Seixas (1973). Como dice el autor, “yo prefiero ser una metamorfosis ambulante”, y es en ese sentir que voy atravesando mi estancia aquí en Vitória y en la Ufes. La experiencia hasta aquí vivida puede representarse con la metáfora de la metamorfosis de la mariposa. Dicho proceso no es un simple cambio, por el contrario, es una ruptura total con su antigua forma de existir.

El cursado de las disciplinas, algunas de maestría y otras de doctorado,⁸ no fue un tránsito lineal y mucho menos cómodo. Cada disciplina, cada intercambio, cada silencio compartido, cada palabra que intenté expresar en portugués — con la convicción de la importancia que representa el intentar hablar la lengua de la tierra que me recibe — formaron parte del proceso de transformación en el que todavía me encuentro. La lectura de nuevos autores y perspectivas en relación a la EF, el adentrarme en debates hasta el momento desconocidos, significaron un reordenamiento de mis ideas y saberes previos, siempre atravesado por un sinnúmero de emociones.

Durante estos meses de estancia, hubo momentos en los que sentí la necesidad de replegarme, de ponerme a resguardo de ese mundo nuevo. Esa pausa vital, que paradójicamente está llena de movimiento y transformación, como la mariposa en su capullo, me ayudó a conocerme y reconocermé en nuevos lugares, ocupando nuevos espacios, y brindándome la posibilidad de emerger con alas nuevas, con nuevos saberes que también transformaron aquellos que traje desde Córdoba.

8 Epistemología de la Educación Física y Tópicos especiales: procesos formativos, feminismo y diversidad, correspondientes a la Maestría. Tópicos avanzados en la investigación pedagógica en Educación Física, correspondiente al Doctorado.

El programa de posgraduación en Educación Física ofrece cuatro disciplinas obligatorias y cuatro optativas. Al llegar a la Ufes teníamos la posibilidad de elegir cuáles deseábamos acompañar. Como estudiante extranjero que llegaba a Vitória cargado de preguntas, mi deseo original era acompañar la mayor cantidad posible de disciplinas. Cada una despertaba alguna curiosidad e interés en mí. No demoré en percibir que sería complejo acompañar tantas disciplinas como me hubiera gustado.

Tal vez podría haber sido posible, pero eso habría significado reducir mi estancia en Vitória a una experiencia meramente académica y resignar aquello que me moviliza tanto o más que la academia: la experiencia de vida. Conocer lugares nuevos, hablar con personas y conocer sus historias, participar de actividades como un proyecto de Capoeira en una comunidad cercana, entrenamientos de artes marciales, clases de Samba de Gafieira y participación en terreiros de Umbanda. El desafío fue entonces encontrar un equilibrio entre ambos conocimientos: el académico y aquel que no se enseña entre las paredes de una sala, ese que sólo se aprende caminando el asfalto, pisando el barro, yendo hacia los márgenes de la ciudad.

Los primeros días de cursado fueron de mucha expectativa. Conocer a colegas, autores y textos, tener la posibilidad de tomar clases con profesores que había leído como parte de mi formación en la MEFE de la Universidad Provincial de Córdoba, representó un gran desafío. En la primera clase de Epistemología de la Educación Física, a cargo del Prof. Dr. Ivan Marcelo Gomes, cada maestrando debía explicar su proyecto de investigación. ¿Cómo explicar un proyecto sobre el cual aún no tengo claridad en relación a su objeto de estudio? ¿Cómo hacerlo en una lengua que conozco, pero no domino plenamente?

La misma situación se presentó en la primera clase de Tópicos Avanzados en la Investigación Pedagógica en Educación Física, a cargo de la Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Carvalho Silva de Sá. Explicar mi proyecto en desarrollo en Córdoba y vincularlo al presentado para el programa Mové la América no fue tarea sencilla. Tal vez deba permitir que esta experiencia se (in)corpore, me transforme. Tal vez entonces consiga, como me dijo un colega querido, “colocar o nome de meu cachorro”. Cada una de las disciplinas que voy acompañando aquí en la Ufes abre una ventana a un mundo nuevo

de autores, saberes y debates. Desde la disciplina Epistemología en la Educación Física conseguí conocer y comprender cómo se fue configurando el campo de la EF brasileña. Un campo siempre atravesado por diferentes intereses, por lo tanto, imposible de ser considerado neutro.

La EF brasileña, al igual que la EF argentina, atravesó su propia crisis de identidad, que implicó el cuestionamiento de las teorías y las perspectivas dominantes que le otorgaban legitimidad como campo de conocimiento y disciplina escolar. La falta de identidad académica, la ausencia de un cuerpo propio de conocimientos, la distancia entre la teoría y la práctica, la hegemonía de los discursos médicos y deportivistas, entre otros, son los factores que colocaron a la EF de Brasil en crisis.

¿Acaso el proceso no fue similar en la Argentina?

Llamó especialmente mi atención la incorporación del concepto de “Cinesiología”, propuesto por Go Tani (1996), en el debate sobre la identidad del campo, ya que se trataba de un término hasta entonces ajeno a mi formación. La Cinesiología comprende el movimiento humano como un fenómeno complejo, que requiere de un abordaje transdisciplinar, superando así las perspectivas reduccionistas. Para comprender mejor cómo este concepto ingresa al campo de la Educación Física brasileña, resulta fundamental conocer el contexto histórico en el que esto ocurre.

Con la creación de los programas de posgrado en EF en Brasil, y el regreso de profesores que habían realizado sus maestrías o doctorados en el exterior, se comenzó a cuestionar fuertemente la dependencia de la EF respecto de la entidad deportiva. En este escenario, Go Tani (1996) propone una revisión curricular e introduce el concepto de Cinesiología como un área capaz de superar la fragmentación del campo. La Cinesiología queda entonces estructurada en tres subáreas: biomecánica del movimiento humano, comportamiento motor humano y estudios socioculturales del movimiento humano. A partir de los aportes de estas tres subáreas se configura una nueva perspectiva para pensar la Educación Física brasileña. La construcción del saber dentro del campo de la Cinesiología se desarrolla así alejada de un enfoque meramente reproductor o subordinado a los conocimientos de otras disciplinas.

Por su parte, Cunha (1989), otro de los autores trabajados durante el cursado de la disciplina, plantea la necesidad de superar la perspectiva biologicista de la Educación Física para dar paso a lo que decidió llamar Ciencia de la Motricidad Humana. Desde su mirada, la motricidad humana no es un simple movimiento, no es solo un cuerpo que se desplaza, sino que refiere a una persona que se expresa, siente, piensa y se comunica a través del movimiento. Por lo tanto, el movimiento es entendido como un elemento de la cultura. La Ciencia de la Motricidad Humana representa un cuestionamiento a la ciencia moderna. Se promueve una comprensión del movimiento no solo desde sus elementos biológicos, sino también desde los sentidos que las personas le atribuyen, superando así el paradigma positivista.

Alineado a esta afirmación, considero pertinente recuperar el ejemplo presentado en clase sobre una lágrima: si realizáramos un análisis estrictamente científico de una lágrima, podríamos descubrir su composición, pero estaríamos muy alejados de comprender el sentir de esa persona que llora. Me resulta muy interesante esta perspectiva para la construcción de una Educación Física que sea democrática, atenta a las emociones y los sentires de los sujetos, donde las prácticas de cuidado sean la norma y no la excepción.

Tópicos avanzados en la investigación pedagógica en Educación Física me permitió adentrarme en el debate acerca de la distancia existente entre aquello que el diseño curricular de EF propone y lo que realmente sucede en los patios de las escuelas. Ese choque cultural, ese imprinting cultural (Reubens-Leonídio *et al.*, 2021), que se configura a partir de las propias experiencias de los profesores, lo aprendido en la formación inicial y la cultura escolar de los estudiantes. Ese choque cultural también está dado por una diferencia generacional marcada entre los profesores y los estudiantes. En otras palabras, lo idealizado se pone a prueba con lo real. ¿Cómo desarrollar aquello que aparece escrito en los lineamientos curriculares en cada escuela, atendiendo a sus particularidades?

Vaya desafío que se nos presenta a los profesores. Reducir esa distancia entre el aquí y el allá (Dorato; Villa, 2001). Ese debate, que tantas veces sostuve en Argentina y que presenté como una inquietud en las clases de

la MEFE, surgió también aquí. Y los colegas de curso de la disciplina coinciden en que dicha problemática también existe dentro de la EF escolar brasileña. ¿Será que la escuela acaba siendo una isla en relación a lo que sucede en la sociedad?

En las escuelas públicas de Brasil y Argentina, niños, niñas y jóvenes asisten muchas veces motivados casi exclusivamente para recibir su plato de comida. ¿Cómo el diseño curricular contempla la realidad de esas infancias y juventudes? Quizás una solución posible sea pensar en planificaciones más flexibles, que atiendan a los intereses de las infancias y juventudes que habitan nuestras clases. Pensar el currículum como un diálogo de saberes entre profesores y estudiantes, y no como una estructura verticalista. Valle y Rezer (2021) proponen que la práctica pedagógica nutra la formación continua de los profesores y no a la inversa, como normalmente sucede. Quizás eso les daría mayor pertinencia a los contenidos según la realidad y los contextos escolares. ¿No resultaría interesante la propuesta de los autores para pensar también en la formación continua en Argentina?

Todas las intervenciones y presentaciones realizadas por los colegas doctorandos me posibilitaron momentos de reflexión y nuevos aprendizajes. Quiero destacar aquí la propuesta desarrollada por dos colegas, José y Virginia. Propuestas pensadas desde una pedagogía desobediente, donde el arte y la emotividad nos permiten reflejar la importancia de la experiencia y la vivencia como elementos constituyentes del Currículum Cultural (Nunes *et al.*, 2021).

En ese marco, con mi colega maestranda⁹ de la MEFE, pensamos en compartir uno de los textos más entrañables de Hernán Casciari. En su escrito, Casciari afirma que “el mate no es una bebida, señores: el mate es otra cosa”.¹⁰ Convierte este ritual cotidiano en un acto profundamente político y afectivo: compartir un mate es compartir la palabra, el silencio, la espera,

9 Yamila Torres, colega de la MEFE de la Universidad Provincial de Córdoba y que también formó parte del programa *Mové la América*.

10 Fragmento del texto viralizado atribuido al escritor argentino Hernán Casciari, incluido en algunas versiones de *Más respeto que soy tu madre* (2009)

la confianza. Escuchar a mi colega leer sobre la experiencia de tomar un mate, en soledad o compartido con otros como símbolo de amistad, en momentos de melancolía, en momentos de tristeza o alegría... cualquier momento es propicio para tomar un mate. Cada palabra que era soltada al aire regresaba a mí cargada de recuerdos, de “saudades”.¹¹ Experiencia que me permitió entender que es posible poetizar la ciencia. Construir espacios de juego, de felicidad, de emotividad, sin perder el rigor académico.

Tópicos especiales: procesos formativos, feminismo y diversidad fue una disciplina que me invitó no solo a pensar sobre las temáticas propuestas por los diferentes autores, sino también a repensar mis propias prácticas de enseñanza.

¿Cuánto de la lógica heteronormativa se reproduce en mis clases en la escuela? ¿Qué cuerpos son habilitados y legitimados a través de mis propuestas? Resulta interesante pensar lo que sucede dentro de la escuela, tanto en Córdoba como en Vitória. Nuestras escuelas son habitadas por infancias y juventudes diversas. Cuerpos trans, cuerpos racializados, cuerpos en condiciones de extrema pobreza, cuerpos extremadamente gordos o delgados; en definitiva, cuerpos históricamente marginados. Me pregunto entonces: ¿cómo podemos construir una escuela plural que tenga en cuenta todas las identidades que la habitan? ¿Qué transformaciones institucionales son necesarias para que todas las corporalidades puedan habitar la escuela con dignidad?

La disciplina de Tópicos especiales también me fue llevando a cuestionar ese inconsciente colectivo blanco y europeizante que caracteriza a la sociedad argentina de la cual formo parte. En relación al feminismo, quiero recuperar lo expresado por Gonzalez (2019) cuando cuestiona los modelos europeos del feminismo y plantea la necesidad de construir otro feminismo, que provenga desde abajo, desde los márgenes. Me pregunto

11 Saudade es un término del portugués brasileño que no tiene una traducción exacta al español. Se refiere a un sentimiento profundo de nostalgia, de echar de menos algo o a alguien. No es solo tristeza por la ausencia, sino también dulzura por lo vivido.

entonces: ¿qué visibilidad tiene la diáspora negra en Argentina y, particularmente, el feminismo negro? Tengamos en cuenta que:

De acuerdo con los datos del Censo de 2010 relevados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), en Argentina, 149.493 personas se reconocen como afrodescendientes. Esto representa el 0,4% del total de la población del país (40.117.096). De ese 0,4% (el total de población afrodescendiente), 73.429 son mujeres y 76.064 son varones, que representan el 49% y el 51% respectivamente (Loan-go, 2019, p. 157).

Para el año 2022, también siguiendo las estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y Censos, la población afrodescendiente alcanzó el 0,7% del total de la población argentina, siendo en total 162.262 mujeres y 140.674 varones (INDEC, 2024). En la lucha por la visibilización de la diáspora negra en Argentina resultó fundamental la aprobación de la Ley 26.852 del 24 de abril de 2013, la cual le otorgó reconocimiento a la población afrodescendiente y estableció el 8 de noviembre como el Día Nacional de los/as Afroargentinos/as y de la Cultura Afro. Resultará fundamental, entonces, si queremos construir una sociedad más justa e igualitaria, llevar estos debates a nuestras escuelas e incluirlos también dentro de la discusión curricular.

Para cerrar el apartado, quiero destacar la participación de la Prof.^a Dr.^a Jeff Jeffa Moreira Santana como docente invitada de la disciplina *Tópicos especiales: procesos formativos, feminismo y diversidad*. Durante su presentación nos compartió su amplia experiencia como activista e investigadora de temáticas discursivas travestis y trans, contemplando las intersecciones entre género, raza y condición social. En cada una de sus intervenciones nos convidaba a pensar el discurso de la interseccionalidad como una política de vida, como una forma de vivir desde la diversidad.

Si queremos pensar una escuela que verdaderamente incluya la diversidad que la habita, será necesario ingresar en el territorio de la disputa discursiva. Profundizar en investigaciones que nos permitan reconocer cómo aparece el discurso interseccional dentro de los lineamientos

curriculares. Construir estrategias colectivas que nos permitan incluir el debate interseccional en la escuela, entendiendo que el debate no puede ser solo conceptual, sino que debe posibilitar la toma de acciones necesarias para combatir las opresiones. Resistir y combatir el CISTema¹² implica pensar acciones y estrategias conjuntas, entendiendo que la salida es siempre colectiva.

Ciclo de cine-debate argentino en el CEFD

El ciclo de cine-debate argentino se desarrolló en el marco del Programa de Educación Tutorial (PET) del CEFD, una propuesta que busca articular enseñanza, investigación y extensión a través de actividades extra-curriculares dirigidas a estudiantes de grado. La invitación a organizar un ciclo centrado en el cine argentino surgió del Prof. Dr. Ivan Marcelo Gomes, coordinador del programa, con el objetivo de promover reflexiones sobre la escuela, el cuerpo y la Educación Física a partir del lenguaje audiovisual.

Desde el inicio, nos propusimos seleccionar películas producidas con apoyo del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA), reconociendo la importancia de las políticas públicas de fomento a la cultura. En un contexto argentino marcado por fuertes recortes estatales, esta decisión fue también un acto político: reivindicar el acceso al arte, al cine, a la educación y a la salud como derechos, y no como privilegios reservados a quienes pueden pagar por ellos.

El ciclo de cine-debate argentino comenzó con una producción de cine independiente grabada en 2018 en la provincia de Córdoba: la película *Mochila de Plomo*, de Darío Mascambroni. Nos cuenta la historia de su protagonista, Tomás, un niño de 12 años que busca respuestas entre un mundo adulto e instituciones que lo excluyen e invisibilizan. La película refleja cómo la escuela aún sostiene una idea biologizante y universalizante del desarrollo, donde se espera que todas las infancias logren los mismos

12 Juego morfológico de palabras utilizado durante la clase por la Profa. Dra Jeff Jeffa Moreira Santana para visibilizar cómo el sistema social se organiza en función de la cisnorma.

aprendizajes siguiendo un mismo ritmo. Pero la vida real no espera al calendario escolar.

Tomás, como muchos jóvenes de sectores vulnerabilizados, se ve obligado a resolver en soledad, cuestiones para las cuales necesitaría adultos que lo escuchen, lo orienten, que cumplan con sus funciones de cuidado y amor. Me pregunto entonces: ¿qué tiene la escuela actual para ofrecerle a las infancias y juventudes como la de Tomás? No se trata de negar la importancia de la escuela, sino de reconocer su empobrecimiento simbólico como la institución que logrará modificar el fluir de las injusticias que atraviesan la vida de muchas infancias y juventudes de países como Brasil y Argentina.

Esta reflexión me remitió a las observaciones realizadas en la Escola Municipal Edson Tavares de Souza, donde fui testigo de propuestas de Educación Física sensibles a las voces y deseos de las infancias. Momentos en los que las decisiones pedagógicas surgían del diálogo y no desde el verticalismo. Experiencias que, lejos de simular una participación, construían una práctica democrática genuina. Me llevo grandes recuerdos de la EF de la Edson Tavares de Souza y, por sobre todas las cosas, experiencias para compartir e intentar adaptar a la realidad de Córdoba.

La segunda película fue *Luna de Avellaneda* (2004), dirigida por Juan José Campanella. Ambientada a comienzos de los años 2000, retrata la resistencia de un grupo de vecinos para impedir la venta del club barrial donde se forjaron lazos comunitarios. La historia permitió un intercambio enriquecedor sobre la función social de los clubes en Argentina, en contraste con la realidad brasileña. Mientras que en Argentina los clubes son espacios de encuentro intergeneracional — deporte, merienda, baile, café —, en Brasil, como señalaron colegas de la Ufes, la figura del club suele asociarse exclusivamente al fútbol profesional.

En Brasil, en distintos barrios, existe lo que llaman la “asociación de moradores”. En esos centros se reúnen los vecinos para debatir y resolver cuestiones vinculadas a la comunidad, como así también, realizar algunas actividades como clases de ajedrez, damas, danzas, entre otras. Estas asociaciones cumplen, en algún punto, una función similar a los clubes de barrio en Argentina. Aun con diferencias, estos espacios refuerzan la

importancia de lo comunitario frente a las lógicas de privatización que amenazan tanto a clubes como a asociaciones. En Argentina, la intención de convertir los clubes en sociedades anónimas deportivas pone en riesgo ese entramado social tan arraigado en nuestra identidad.

La tercera película elegida fue *Wakolda*, dirigida por Lucía Puenzo y estrenada en el año 2013. La historia se contextualiza en 1960, en la Patagonia argentina. Allí, una familia recibe en su hostería a un médico misterioso que resulta ser Josef Mengele, el médico nazi conocido por sus experimentos durante el Holocausto. La película posibilitó desde una lectura foucaultiana, analizar cómo el saber médico se presenta como incuestionable y otorga poder simbólico a quien lo detenta. En este caso, el personaje de la madre confía ciegamente en un extraño por el solo hecho de ser médico, sin cuestionar sus intenciones. También permitió trazar puentes con la actualidad y preguntarnos ¿cuántas veces seguimos reproduciendo idealizaciones sobre el “cuerpo perfecto”? ¿De qué manera estos ideales persisten en la escuela, en los medios, en nuestras prácticas?

La cuarta y última película del ciclo fue *Argentina 1985*, la cual narra el histórico Juicio a las Juntas Militares que se desarrolló en Argentina ya con el retorno de la democracia. Está protagonizada por Ricardo Darín (Julio Strassera) y Peter Lanzani (Luis Moreno Ocampo), quienes encarnan al equipo de fiscales que logró enjuiciar a los militares responsables de secuestros, robos, torturas y la desaparición de 30.400 compañeros y compañeras. Al finalizar la película, las emociones y las lágrimas inundaban los ojos de los/as/es argentinos/as/es que nos encontrábamos en el auditorio. ¿Cómo explicar aquello que atraviesa nuestro cuerpo — un cuerpo social, cultural y profundamente político — cuando nos referimos a la dictadura cívico-eclesiástica-militar?

Resultó llamativo para los estudiantes presentes cómo los procesos de Memoria, Verdad y Justicia se mantienen vivos en Argentina gracias a la ineludible lucha de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo. Comparamos con los presentes la importancia del pañuelo blanco como símbolo de resistencia y lucha, así como el significado de la ronda de las Madres todos los días jueves. Me pregunto si es posible transmitir un sentir tan

profundo y significativo para nuestro ser argentino. Larrosa (2017) señala que la experiencia necesariamente debe ser separada de la información. En este sentido, afirma:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda retórica destinada a construir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (Larrosa, 2017, p. 18-19).

Solo la experiencia es aquello que nos permite saber y conocer algo, entender su verdadero sentido. Solo quienes sentimos en carne propia las heridas aún abiertas de la última dictadura militar vamos a conseguir saber lo que ella representa para la sociedad argentina. La idea de reproducir *Argentina 1985* fue un intento por aproximar a los estudiantes y colegas brasileños a nuestro sentir y a nuestra lucha por la Memoria, la Verdad y la Justicia.

Cuando el cuerpo no necesita pedir permiso

Como lo señala el título del presente relatório, las ciudades y los cuerpos resisten. Dentro de una ciudad y una sociedad que se muestra profundamente estratificada, también existen lugares seguros. Lugares que abrazan, donde no existen cuerpos correctos o incorrectos, allí los cuerpos no necesitan pedir permiso. Quiero comenzar destacando el proyecto *O Samba de Quebrada*, a cargo de la profesora Daiane Matheus Pessoa. Un proyecto social de danza totalmente gratuito, pensado para aquellas personas que no tienen la posibilidad de pagar por clases en escuelas de danza convencionales. El proyecto tiene por objetivo rescatar el origen afro-diaspórico del Samba de Gafieira, garantizando el acceso a la población periférica de la ciudad, justamente allí donde el ritmo tiene su origen.

Durante las clases, la danza y las propuestas de enseñanza no son pensadas desde roles de género (caballero y dama), sino que cada dupla

trabaja con un/a/e conductor/a/e y un/a/e conducido/a/e. Rescato fuertemente este tipo de propuestas, que permiten cuestionar y superar la lógica binarista y heteronormativa, que habilitan diferentes identidades de género, colaboran en la construcción de otras feminidades y, a su vez, cuestionan los estereotipos de masculinidad dominante.

Me pregunto cuánto de esa lógica binarista se reproduce en la EF escolar, principalmente cuando se trabajan las danzas folklóricas — danzas que nacieron con una lógica binaria y heterosexual —. Me llevo el Samba de Gafieira como experiencia de una práctica corporal donde el cuerpo no incomoda. El cuerpo danza, late, vibra y conecta con otros. Habitar el espacio y los cuerpos desde la propia belleza de la diversidad, como acto político y de resistencia.

Durante mi estancia en Vitória tomé clases de Aikido, arte marcial japonesa que practico desde hace ya ocho años. En la búsqueda por un sitio donde entrenar, recorrí distintos lugares hasta llegar al dojo Ara-Umi, a cargo de los sensei Fernando Yonezawa y Angelo Ton. Allí encontré un espacio donde la filosofía del Aikido y los tiempos de cada practicante son abrazados y respetados. No resulta sencillo encontrar espacios de práctica donde la propuesta de enseñanza sea desarrollada desde una pedagogía verdaderamente democrática, pensada desde la diversidad y donde todos los cuerpos encuentran su espacio y su tiempo.

Para aquellos/as/es que no conocen el arte marcial, el Aikido se trabaja por duplas: un/a/e practicante que realiza la técnica (*nage*) y quien la recibe (*uke*). Es en ese encuentro donde un cuerpo se conecta con el otro, donde cada cuerpo expresa su forma particular de moverse, de sentir, expresa su propio ritmo. Sería de gran valor poder llevar las artes marciales, y particularmente el Aikido, a las escuelas, tanto en Vitória como en Córdoba. Considero que el campo de la EF debe incluir las artes marciales como práctica corporal dentro de la escuela, respetando sus tradiciones y filosofía, alejadas de la lógica deportiva y competitiva. El Aikido puede representar para la EF escolar una práctica corporal inclusiva que atienda la diversidad de cuerpos que habitan nuestras escuelas.

Para cerrar este apartado, quiero compartir mi experiencia cuando fui convidado a participar de un *terreiro*¹³ de Umbanda¹⁴ ¿Cómo encontrar las palabras que puedan describir las sensaciones que me atravesaron durante el *terreiro*? Creo que cualquier explicación sería insuficiente para explicar aquello que solo puede ser sentido en el cuerpo. Como plantea Yan Menezes Oliveira en su extensa investigación sobre Nietzsche: “Toda comunicação de uma experiência seria já desgaste, encolhimento, resumo dessa vivência, tendo em vista a limitação do campo semântico e gramatical para descrevê-la e para trazê-la à consciência.” (Oliveira, 2024, p. 45).

No hay palabras que puedan describir el vibrar y el movimiento de los cuerpos al ritmo de los tambores. Quiero destacar el *terreiro* como un espacio donde todos los cuerpos y todas las emociones son legítimas, como espacios de construcción de saberes emancipatorios.

Há, no idioma dos tambores, um potencial educativo vigoroso de elucidação dos mundos e interpretação da vida. É sempre tempo de reconhecer e estudar as possibilidades didáticas que os atabaques tiveram na formação das crianças de terreiro e das escolas de samba. (...) Os tambores formaram mais gente do que os nossos olhares e ouvidos, acostumados apenas aos saberes normativos que se cristalizam nas pedagogias oficiais, imaginam (Simas, 2025, p. 32).

Pienso en los discursos oficiales de Córdoba y Vitória. Qué necesario resulta pensar una escuela y un diseño curricular construidos a partir del idioma de los tambores.

13 Es el nombre que reciben los espacios sagrados donde se celebran los rituales y las prácticas de religiones afro-brasileñas como la Umbanda y el Candomblé.

14 La Umbanda es una religión afro-brasileña nacida a comienzos del S.XX en Brasil.

Algunos pensamientos finales...

Uno vuelve siempre a los viejos sitios donde amó
la vida...

Mercedes Sosa

Se termina mi estancia en Vitória y en la Ufes. Llega a su final una experiencia que, sin dudas, deja huellas desde lo académico y desde lo personal. Al escribir este último apartado me cuestionaba sobre cómo realizarlo y el tono con el cual debía ser redactado. Sin embargo, las emociones se encuentran tan a flor de piel que escribir en un lenguaje académico sería casi un acto de injusticia para mis emociones y mi sensibilidad. Regreso a Córdoba cargado de nuevos aprendizajes y conocimientos, con el corazón lleno de nuevas experiencias, de personas y nuevas amistades con las cuales todavía tenemos mucho camino por recorrer.

Pensar en retornar a mi país me hace sentir que algo de mí queda acá y algo de acá me llevo conmigo. Y es justamente en esa entrega y en ese recibir que me fui transformando y redescubriendo. Ese movimiento vital, esa metamorfosis de la mariposa que le permite abrir sus alas y volar. Hoy puedo afirmar que me siento con nuevas alas y nuevos horizontes. Nuevos proyectos que invitan al movimiento, a salir de la zona de confort en busca de aquello que nos hace brillar, aquello que nos hace sonreír y sentirnos plenos.

Quiero agradecer a cada una de las personas que, desde distintos lugares, formaron parte de toda esta experiencia. No fue un proceso sencillo y lineal. Como ya mencioné anteriormente, hubo momentos de mucha incertidumbre y angustia. Fue justamente allí donde estaban los amigos y las amigas, sosteniendo, escuchando, abrazando. Profesores y profesoras acompañando. Colegas preguntando cómo podían ayudarme. ¿Acaso no se trata justamente de esto la pedagogía del amor y el cuidado? Abrazar, contener, escuchar y mirar. Dejarse afectar y atravesar por ese otro, por esa otra, que puede ser un/a colega, un/a amigo/a o un/a desconocido/a que encontramos al caminar por las calles.

Este relatorio comienza hablando de las ciudades que resisten, pero aquí también quiero decir que Vitória, esa ciudad que resiste, también

abrazo y contiene. Paradójicamente, cuando más contenido y abrazado me sentí fue cuando me moví por las afueras, por los márgenes de la ciudad. Allí donde nuestra identidad latinoamericana se expresa con sus costumbres, sus colores, su música, sus sabores y sus olores.

Considero importante resaltar que mi participación como estudiante de maestría en el programa *Mové la América* es gracias a la universidad pública, la Universidad Provincial de Córdoba y la Facultad de Educación Física. La educación pública, hoy tan atacada en mi país, es la que me permitió formarme como profesor, obtener mi título de grado y estar encaminado a recibir mi titulación de posgrado. Decir también que nada de esto habría sido posible sin el apoyo y el cariño de mi familia y mis afectos de Córdoba. Personas que quedaron allí pero que sentí más cerca que nunca.

Para cerrar este relatorio, un profundo y eterno agradecimiento para esta ciudad maravillosa que es Vitória, que me recibió de brazos abiertos, y dejo aquí plasmada la promesa de regresar, porque uno vuelve siempre a los viejos sitios donde amó la vida (Sosa, 1991).

Referencias

CARDOZO DE OLIVEIRA, Ana Maria. **Epistemologia da Educação Física**. Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, Manuel Sérgio. **Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana?** Lisboa: Instituto Piaget, 1989.

DORATO, Elio; VILLA, José Eduardo. **Educação Física escolar: uma proposta curricular alternativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

DUSSEL, Inés. La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. **Anuario Historia de la educación**, [S. l.], v. 4, p. 11-36, 2002.

ESPÍRITO-SANTO, Gabriel do; FERRAZ, Fernanda M.; SANTOS, Lorena da S. Desigualdades interseccionais nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. e252722, 2023.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

GENTILI, Pablo. La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *In*: ORTIZ, María Gloria Ortiz; ALCALÁ, María del Socorro Pérez (comp.). **Hacia la construcción de la sociedad del aprendizaje**: memorias del X Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2002. p. 15–26.

GONZÁLEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 293–302.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 213–223.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (INDEC). **Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022**: Resultados definitivos. Población afrodescendiente o con antepasados negros o africanos. Buenos Aires: INDEC, 2024. Disponible en: https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022_poblacion_afrodescendiente.pdf. Consultado el 25 de julio de 2025.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LÓPEZ, Eduardo. **Infancias y violencias**: jóvenes no juveniles. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2017.

MERCEDES Sosa: en vivo en Europa. [Compositora e intérprete]: Mercedes Sosa. Buenos Aires: PolyGram, 1991. 1 CD.

NUNES, Marília; GARCIA, Elisa; BATISTA, Felipe. Currículo cultural e pedagogia da desobediência: a experiência da EMEF Desembargador Amorim Lima. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 261, p. 81–97, jan./abr. 2021.

LOANGO, Angélica María Ocoró. Afrodescendientes en Argentina: identidades, luchas y derechos. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 153–161.

OLIVEIRA, Yan Menezes. **Genealogia e clínica**: Nietzsche e a experiência do sofrimento. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024.

QUIRÓS, Fernando. **La escritura académica como práctica social**. Córdoba: Editorial UNC, 2014.

REUBENS-LEONÍDIO, Vanessa; CARVALHO, Maria das Graças; SANTOS, Douglas Henrique. Educação Física escolar e o desafio do 'choque cultural'. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, e27062, 2021.

SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2025.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? **Cadernos de Subalter-nidades**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 1–21, 1988.

TANI, Go. Cinesiologia: ciência do movimento humano. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 89–96, jul./dez. 1996.

VALLE, Rejane; REZER, Joana. A formação continuada de professores e o planejamento participativo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 81, p. 95–112, 2021.

7. Viajar es llegar, aprender, andar y regresar con otros: una narrativa de experiencia de intercambio en Ufes

Marcos Ezequiel Bazán¹

DOI: 10.52695/978-65-5456-189-1.7

Introducción. Primeros contactos y organización del cursado

La intención de este escrito está vinculada con la posibilidad de narrar, desde una perspectiva memorística, cómo amplié mi conocimiento académico gracias a las discusiones emergentes sobre la educación física y al mismo tiempo describir las contribuciones más significativas de cada seminario cursado con mi identidad y conocimiento docente. Desde un punto de vista literario, éstos últimos están abiertos a nuevos tiempos, espacios y sentidos. Como definió Odo Marquard

las historias han de ser narradas. No son predecibles como procesos regulados por leyes naturales o como acciones planificadas, porque sólo

1 Licenciado en Educación Física escolar graduado de la Facultad de Educación Física FEF Ipef de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Estudiante maestrando en la primera camada de la Maestría en Educación Física Escolar (MEFE) de la FEF Ipef (2023 y actualidad). Integrante del colectivo dedicado al estudio y la investigación en Educación Física Escolar, Educación y Desarrollo, Praxis Córdoba. Bolsista del Programa de Mestrado Sandwich MOVE La América ofrecido por la CAPES Brasil.

se convierten en historias cuando sucede algo imprevisto (Marquard, 2001, p. 64).

Mi plan de trabajo fué organizado en base a las posibilidades que MOVE ofrecía. Me preocupé por cumplir con actividades que creía posibles realizar durante los 3 meses de estadía. La principal fué el cursado de disciplinas que ofrece la Maestría del Centro de Educación Física y Deportes (CEFD) de la UFES. Además llevé a cabo otras actividades ubicadas en el plano extracurricular que fueron muy significativas en esta estancia internacional.

Para comenzar el relato de mi experiencia, es preciso recordar sobre las comunicaciones y contactos previos que se realizaron antes de mi arribo. Cuando la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*² (CAPES), aceptó mi postulación comenzaron las primeras comunicaciones con quien es responsable de coordinar el Programa de Posgraduación en Educación Física del (CEFD), el Prof. Dr. André da Silva Mello.

Desde el primer día mostró su disposición para ayudarme y guiarme en mi preparación y estadía en la UFES. Realizamos videollamadas y compartimos expectativas, estrategias de estudio, modos de pensar el campo de la Educación Física (EF), las infancias, la escuela y sus culturas. También me ayudó con todo aquello referido a la documentación que se necesitaba adjuntar al sistema de comunicación por línea directa de CAPES y al Sistema de Controle de Bolsas y Auxilios.

Quiero destacar la disposición y comunicación entre el profesor André y la directora de la Maestría en Educación Física Escolar (MEFE), de Córdoba, Dr. Marcela Cena, que por medio de cartas de Declaración y Acuerdo de Prácticas Máster Sandwich reconocen la valiosa oportunidad de atender al objetivo de fortalecer el proceso de internacionalización, establecimiento de alianzas, conectar a investigadores de América Latina

2 Se quiere orientar la lectura de este escrito, explicitando que el uso de cursiva será encontrado en nombres, ideas y conceptos que se desean distinguir y que algunas citas han sido traducidas por el autor de este documento, respetando el idioma tanto en los nombres de fuentes, disciplinas, leyes, personas e instituciones.

y el Caribe y ampliar el intercambio y cooperación entre IES brasileñas y extranjeras que proclama el Programa MOVE La América.

Volver a las raíces: el seminario de Epistemología de la Educación Física

Participé del seminario de *Epistemologia da Educação Física* a cargo del profesor Dr. Iván Marcelo Gomes, los días martes de 14:00h a 18:00h, compartiendo el espacio con colegas de ambas áreas de la maestría³ y con quienes tuve la oportunidad de aprender sobre los tópicos de la disciplina. En la misma se intentó situar la discusión sobre la identidad del campo, los presupuestos epistemológicos utilizados en las pesquisas desarrolladas como así también las características de producción académica en la EF. De acuerdo con las palabras del profesor, “es importante identificar la perspectiva de cada proyecto para no caer en las reproducciones de otras lógicas disciplinares”. La tarea principal del seminario fué preguntarnos ¿De dónde vienen los conceptos del campo de la EF? ¿Cuáles son y fueron los actores que hicieron aportes teóricos para disputar el capital del conocimiento en el campo de la EF? ¿Desde qué lugar escriben sus postulados?

Preguntas que inauguraron el debate principal del seminario: *la educación física como campo en construcción y la posibilidad de discutir su identidad como ciencia*. Estudiar y discutir su identidad desde una perspectiva sociológica, me permitió comprender acerca de la necesidad de objetivar los propios intereses con lo que se produce el conocimiento. De acuerdo con los aportes sociológicos de Michael Burawoy (2005), al remover la producción de conocimiento se descubre que *no* somos autores de nuestro propio trabajo desde un sentido inmaculado, que pertenecemos a

3 La carrera de maestría del CEFD cuenta con dos Áreas de concentração e linhas de pesquisa. El área 1 llamada Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física y el área 2 denominada Estudos Biodinâmicos da Educação Física, Esporte e Saúde. Sus objetos de investigación y docentes a cargo están detallados aquí: <https://educacaoofisica.ufes.br/pt-br/areas-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa>.

un juego plagado de estrategias características, ritos e intereses que está detrás de nuestra búsqueda del saber.

En ese panorama comenzamos a estudiar a autores cuyas producciones discutieron toda verdad de que la identidad de la EF es un asunto acabado y sagrado. Por ejemplo, los aportes de Fernanda Lopes de Paiva fueron relevantes para poner en diálogo y pensar, en clave historiográfica, a la EF como un campo plagado de sentidos comunes que proyectaron múltiples continuidades y verdades incorporadas sobre su objeto de conocimiento (2004). La autora nos dice que la autonomía de la EF y su especificidad son posibles de ser entendidas en Brasil, y porqué no en Argentina y Latinoamérica también, desde las herencias y préstamos con el pensamiento médico-higienista y el pensamiento pedagógico de los procesos de escolarización moderna (2003).

De ese modo, se colocó en las discusiones sobre mi práctica de investigación y producción de conocimiento la pregunta de: ¿A cuáles demandas estaría respondiendo en mis estudios? Una pregunta que me ayuda a reflexionar sobre el qué, para qué y para quienes estaré produciendo conocimiento en EF ¿Por el conocimiento mismo? ¿Para la escuela? ¿Docentes? ¿Estudiantes de graduación? ¿Sociedad?

Fué interesante también, descubrir otro sentido histórico de la EF brasileña al estudiar los postulados que realizó el autor Go Tani en su trabajo llamado *Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica* (1996). Un artículo que precisaba definir y ordenar a la EF como espacio formativo integral. La principal preocupación de Go Tani (1996), era la de difundir una estructuración de la EF. Así propuso el nombre de *Cinesiología* definiéndola como “un área de conocimiento que tiene como objeto el estudio del movimiento humano, con su foco de preocupaciones sentado en el estudio de movimientos genéricos (postura, locomoción, manipulación) y específicos del deporte, ejercicios, gimnástica, juego y danza” (Tani, 1996, p. 25-26).

Esta perspectiva tuvo gran alcance en la organización de muchos posgrados en EF en Brasil. En el seminario discutimos y nos preguntamos si el ejemplo de esta organización, que responde a las necesidades de otras

ciencias, *resuelve la identidad* de la disciplina, permitiendo superar toda crisis con el conocimiento, su transmisión, producción y sentidos. ¿Es posible pensar otras relaciones entre la EF con las ciencias del movimiento humano?

Es aquí que el seminario ofreció la oportunidad de entrar en los aportes de quien es un referente local, el profesor Valter Bracht. En su esfuerzo por estudiar sobre el fenómeno del conocimiento en nuestro campo, el autor plantea la necesidad de discutir críticamente las identidades epistemológicas de la EF brasilera. Reconoce que existe un grupo

que entienden que la propia Educación Física es una ciencia y en que su ámbito se construye/constituye una nueva ciencia, denominada a veces de Ciencias de la Motricidad Humana y otras de Ciencia del Movimiento Humano, o aún Cinesiología y también Ciencia del Deporte (Bracht, 2003, p. 143).

Esta idea entonces es puesta en tensión al reconocer otro grupo que considera a la EF como una *práctica pedagógica, en tanto práctica social-humana* cuyo debate sobre su teoría es “inextricablemente epistemológico y político” (Bracht, 1996, p. 144). Así invita a pensar los límites de la ciencia: ¿De qué se habla cuando se habla de conocimiento científico? Bracht afirma que si, la EF y su teoría es solamente de carácter científicista, entonces no tiene nada que hacer para los problemas éticos –estéticos de la intervención educativa.

Debatir aquí en Brasil, acerca de EF como práctica de intervención pedagógica con colegas que traen múltiples intereses, objetos de investigación y experiencias con el conocimiento del campo, me devolvió la mirada hacia mi identidad como docente y al porqué me significa un logro estar aquí viviendo esta experiencia como si fuese aquél estudiante de graduación durante el 2008 hasta el 2011 en Córdoba.

Desde un comienzo, representó un éxito por sí mismo tener la posibilidad de estar habitando en el lugar donde una de sus figuras más relevantes de aquél movimiento. El profesor Valter Bracht, desarrolló junto a otro colectivo de autores, un corpus de escritos y pesquisas teóricas-episte-

mológicas que marcaron un nuevo sentido a las prácticas de enseñanza escolar en la EF cordobesa.

También, su actitud de acercarse a lugar de formación con gestos de parcería y calidad con el conocimiento desde la década del '90 hasta la actualidad.⁴ Sus aportes teóricos circularon durante mi formación inicial y hasta el día de hoy me interpelan fuertemente los referidos a la posibilidad de un “moverse crítico” (Bracht, 1996, p. 47).

Desde ese momento, deseé encaminarme con lo que el autor me revela:⁵ construir una práctica pedagógica que habilite una enseñanza y un aprendizaje amorosos, porque “crítico sólo puede ser un sujeto amoroso; sólo puede ser aquel que tiene la capacidad de sensibilizarse con el drama del mundo” (1996, p. 47-48), cuyo desafío sea procurar una enseñanza de la EF escolar en términos de “ni movimiento sin pensamiento”, “ni movimiento y pensamiento” y si “movimiento pensamiento” (Bracht, 1996, p. 48).

Volver a las raíces es el nombre de este apartado, porque tuvo como fin reconocer al seminario como una instancia simbólica que impactó en la dimensión antropológica de mi identidad como docente de EF. Relato esta experiencia, identificando que “rememorar” (Mèlich, 2006, p. 56), de donde vengo no es sólo un trabajo con el tiempo, sino una ética ante lo que aquí me acontece.

Aprender que investigar es una tarea colectiva: El Seminario de Proyectos y Pesquisas

El *Seminario de Proyectos y Pesquisa* funcionó como un espacio metodológico e de intercambio horizontal. Cursaba los días jueves de 9:00h

4 Es preciso contar que en 1996 edita en Córdoba su libro “Educación Física y Aprendizaje Social” al español, texto traducido por el profesor Fernando Jaime González y Marcela Cena y sienta las bases teóricas para criticar los discursos, definiciones curriculares y prácticas tradicionales de la Educación Física escolar. Para el texto llamado “Compendio de Conferencias del Congreso Provincial de Educación Física. 50 Aniversario del IPEF Cba. Argentina” (1996), se transcribió la conferencia del profesor Bracht llamada “Producción científica para la Educación Física”.

5 Más precisamente recuerda las palabras de Rodrigues Brandão (1987).

a 12:00h y estuvo a cargo de la profesora Dra. Liana Abrão Romera. En su programa, el seminario se encarga de realizar reuniones coordinadas por profesores del cuerpo docente de la maestría, destinadas a la presentación y discusión de proyectos de investigación (tesis), de estudiantes matriculados en el curso. El objetivo del seminario busca contribuir con el proceso de cualificación de los proyectos de investigación de ambas Áreas de *concentração e linhas de pesquisa* del posgrado y su consecuente desarrollo y divulgación.

Me resultó muy significativo, que en el primer encuentro, la profesora nos invitó a leer el texto de los autores, Luiz Fernando Silva Bilibio y José Geraldo Soares Damico, llamado *Carta a um jovem pesquisador*. En ella afirman “que la contribución de nuestro campo será más potente cuanto más problematizador sea nuestro pensar sobre nuestro propio hacer” (Silva Bilibio, 2011, p. 101). En ese sentido me pregunté: ¿Cómo emprender la tarea de problematizar mi propio hacer en condiciones de extranjería?

La respuesta estaba en el pasaje con el que cierran la carta:

Creemos que este es el desafío: pensar lo que no está siendo pensado; preguntar lo que no está siendo preguntado; sorprender siendo sorprendido; interceder en lo instituido. En fin, extrañar aquello que nos es más familiar (Silva Bilibio, 2011, p. 102).

Era la extranjería misma, la que justo tenía que pensar porque no era una condición excepcional. En la tarea de investigar, la extranjería es el punto que me une con mis colegas y profesores de posgrado, porque no sabemos con certeza que nos deparará nuestra tarea de investigar en el campo de la EF. Esa extranjería familiar compartida con otros, es el símbolo orientador de esta narrativa.

Considero que la experticia y conocimientos de la profesora, le permiten anticipar que quienes cursamos este seminario estamos igualados por esta condición de extranjería y su tarea de coordinar el curso, orientó las actividades de manera muy significativa. Es así que incluyó, en su propuesta, una jornada en la que se desarrolló el *I Seminário Internacional da*

Rede de Estudos Globais de Juventudes. Relatos e experiências sobre a fase inicial de validação e instrumento de pesquisa.

La profesora Dra Ana Carolina Capellini Rigoni y la profesora Liana Romero, pertenecen al grupo de Pesquisa Andaluz, UFES, y junto al Centro de Estudos Globais de la Universidade Aberta de Lisboa, ofrecieron la oportunidad de enseñar como los procesos de intercambio en el desarrollo de trabajos de investigación colaborativos, en este caso internacional, fortalecen la propia producción local.

Aprendí como un fenómeno puede ser abordado en un mismo proyecto, desde metodologías con enfoque cualitativo y cuantitativo, cuáles son los protocolos utilizados en diferentes países y cómo construyen criterios éticos para el uso de técnicas de investigación cuantitativa y su uso en estudios sociales. Con respecto a esto último, se amplió la posibilidad de aprender sobre la ética en la investigación y sus marcos regulatorios.

Otra propuesta llevada a cabo por la disciplina, estuvo ligada a una jornada en la cuál se realizó una presentación del *Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos* de la UFES. Esta presentación me resultó más que interesante, porque mis colegas de ambas áreas de conocimiento tienen que ingresar sus proyectos de investigación a un sistema integral de evaluación del Comité Nacional de Ética de Pesquisas y deben responder a todos los requisitos legales para garantizar los derechos de las personas que van a participar de las investigaciones, como así también de quienes son autores de las mismas.

En esa jornada pude dimensionar la relevancia de la dimensión ética en las decisiones metodológicas del proceso de investigación. Reconozco que en mi corta experiencia, esta dimensión fué aprendida desde un lugar más técnico, que desde una perspectiva de derechos. Me regreso con esta posibilidad de re pensar los modos en que ingreso al territorio, a investigar y cómo la búsqueda de información precisa hacerse de manera sensible y rigurosa al mismo tiempo.

Por último, quiero narrar mi experiencia durante lo que se puede considerar, la actividad principal del seminario. Se trata de la presentación

que cada estudiante realizó de su proyecto de maestría. Una actividad que emula la instancia de cualificación en donde se conforma una banca evaluadora del proyecto que realiza sugerencias en la construcción del tema a investigar, los marcos teóricos, metodologías y demás elementos que constituyen el proyecto de evaluación.

El proyecto *Pioneras del deporte. Participación, organización y protagonismo de las mujeres cordobesas en la práctica deportiva (1920-1943)*, tiene como antecedente directo el trabajo de un colectivo que desarrolla de forma conjunta indagaciones en torno a la historia de las mujeres en el proceso de institucionalización de la Educación Física en Córdoba, prácticas corporales de mujeres en la prensa escrita local; la historia sociocultural del ocio y el deporte en Córdoba y la formación docente en EF con perspectiva de género.⁶

Mi participación incluyó la exposición de mi trabajo frente a una banca conformada por una compañera de la maestría y el coordinador de mi proyecto de investigación histórica, el Prof. Dr. Omar Schneider. Fué un gesto muy valioso recibir sus sugerencias, cada quien desde su perspectiva y experiencia en investigación. A continuación voy a exponer las devoluciones, comenzando por las de mi compañera.

Los comentarios de mi colega partieron directamente por la pregunta del período histórico a investigar. Su primera pregunta con acierto tiene que ver con la razón por la cuál se piensa investigar hasta el año 1943. Ella se tomó el trabajo de investigar y me preguntó si esa fecha está vinculada

6 La mayoría de sus miembros pertenecen a Praxis y trabajan en diversas redes de investigación: Red de Investigación de Historia de las Mujeres y el Deporte financiada por el Gobierno de España; Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación. Además conforman el equipo la antropóloga Camila Aimar, maestranda en Conservación de bienes culturales y trabajadora del Museo de Antropologías de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y del Instituto de Antropología de Córdoba (IDACOR) – CONICET y el Dr. en Historia Franco Reyna becario postdoctoral del CONICET en el Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos S. A. Segreti. Ambos aportan al proyecto miradas y herramientas desde los estudios del patrimonio, la preservación y difusión de materialidades y sus memorias asociadas como así también la historia social del deporte cordobés.

por la influencia de la creación de la Dirección General de Educación Física General en 1938 y que ofició de ente regulador de los planes y políticas de la disciplina en la escuela argentina durante gran parte del siglo XX.

Luego comentó sobre el término pioneras preguntando si era sinónimo de “primeras” mujeres deportistas de Córdoba, ya que en caso afirmativo, se abre la posibilidad de investigar sobre cuáles pudieron ser los procesos de inclusión de dichas mujeres. También corrigió un término que aparece en uno de los objetivos específicos. Se trata del término “construir una historia más justa...”, apelando que es un riesgo construir una historia nueva, más bien se puede reconstruir y resignificar las ya existentes. Recomendó algunas lecturas sobre la temática, las cuáles aclaran mucho mejor algunos conceptos que en mi proyecto pretendo trabajar. Por ejemplo, el término interseccionalidad, género y etnografía. Mi colega recomendó tener cuidado en el uso de esos marcadores si es que luego no los voy a abordar porque demandan un trabajo específico a la hora de abordar el territorio, en este caso archivos históricos. En el caso del profesor Omar Schneider, sus sugerencias fueron organizadas de la siguiente manera: Puntos positivos, análisis, factores, fuentes, justificativa, hipótesis, metodología, matriz interpretativa y puntos a mejorar. A continuación voy a desarrollar cada uno de esos puntos.

Con respecto a los puntos positivos, el profesor identifica el enfoque innovador e interdisciplinar. También reconoció la relevancia social y cultural del proyecto al documentar y divulgar las historias que fueron ampliamente ignoradas y olvidadas trayendo a la luz el protagonismo de las mujeres en el deporte de Córdoba. Es una contribución a la memoria más inclusiva y justa. Otro punto positivo, es la contribución para la Historiografía. El proyecto busca completar una laguna en la historia local, que hasta ahora no había abordado de forma directa la historia de las mujeres en el deporte de Córdoba, representando una valiosa contribución para el campo académico.

Sobre el análisis de los objetivos, el profesor Omar comentó que se podría establecer en el objetivo general la intención de *comprender los factores* que permiten la manifestación del fenómeno ¿Como en aquél momento

histórico, ¿fue posible la participación de las mujeres? ¿Qué factores permitieron ese protagonismo? La idea es que las prácticas nunca están fuera de lugar, siempre existen ideas y prácticas que les son contemporáneas.

Por ejemplo, algunos factores pueden ser: La circulación de ideas y cómo por medio de libros, revistas, diarios, radio, cine y televisión y la industria cultural en general afectó permitió ese movimiento de visibilidad de las mujeres. También la circulación de las prácticas: ¿Se aumentaron los espacios de ocio y prácticas deportivas de socialización en el medio urbano de la ciudad? Con relación a la circulación de actores ¿Cuáles mujeres, en aquel momento, también son protagonistas en otras áreas? Las cuestiones económicas ¿Cómo se comportó en aquel momento? ¿Se estaba viviendo un momento de estabilidad económica, de euforia o de crisis? Las cuestiones políticas ¿Qué decían las políticas sobre el papel social de las mujeres? La mejoría del sistema educacional argentino ¿Cómo se organizó el sistema educacional de ese momento? ¿Cómo el aparato educacional absorbió a las mujeres? ¿Como alumnas o profesoras? ¿Hubo un aumento de la matrícula de mujeres en el sistema educativo argentino y en la región en que ocurre este fenómeno?

Al decir de las fuentes, el profesor Omar preguntó si las mismas serán suficientes para desarrollar un trabajo crítico sobre la participación de las mujeres en el periodo propuesto. ¿Qué decían los diarios y las revistas sobre la participación de las mujeres? Él observa que en realidad las fuentes propuestas en el proyecto no son fuentes primarias, son secundarias. Un trabajo desarrollado apenas con fuentes secundarias tal vez se encuentre con el límite de que estos documentos se proponen registrar. Son necesarias otras fuentes que traten la circulación de esas mujeres, lo que ellas dicen sobre su participación en el deporte y cómo la sociedad percibe dicha participación.

En relación con la justificación del proyecto, el profesor Omar sintió una falta de mi presencia. Me ayudó a pensar sobre ¿Por qué ese tema es importante para mí? ¿Qué es lo que me motiva personalmente a tener interés por ese tema? ¿De dónde surge la voluntad de considerar ese tema, personalmente, un objeto de estudio importante? Me convida a pensar que además de una justificación social y científica es preciso de una justi-

ficación personal ¿Cuál es nuestro lugar en la investigación como actores interesados en resolver un problema o dar visibilidad a un problema en el campo de la ciencia?

Al final de su devolución, el profesor Omar me indicó los puntos a mejorar en mi proyecto: La excesiva temporalidad. Es preciso hacer tal vez un recorte más delimitado que permita un análisis más profundo en el tratamiento específico del objeto. Un proyecto con tal amplitud puede ser problemático de resolverse en un período corto, una maestría. Una temporalidad amplia puede ser mejor desarrollada en un doctorado gracias a los resultados que pueden ser encontrados en una investigación de maestría.

Al concluir este apartado, reconozco a este seminario como escenario material y simbólico para que el proyecto de *Pioneras* fuera compartido dentro de una pedagogía ética, que cree que enseñar (en este caso sobre la tarea de investigar) está más cerca del *tacto* sensible ante la relación con un otro acompañando en su incertidumbre (Mèlich, 2006, p. 32). Eso me demuestra que una investigación en condiciones de extranjería puede caber en “construcciones cada vez más humanizadoras” (Bambozzi, 2005, p. 14). En el próximo relato intentaré desarrollar más éste último sentido, narrando mi experiencia de cursado del seminario optativo y cómo este me aventuró en un nuevo itinerario.

Andar por el tiempo: Seminario optativo Educación Física, Educación y Escolarización: historia y memoria

El ser humano – todo ser humano – se mueve
en medio de una tensión jamás resuelta del todo
entre viaje, trayecto, éxodo y asentamiento, insta-
lación y estabilidad

Joan – Carles Mèlich

En el apartado anterior el proyecto *Pioneras* del deporte fué tratado como un emprendimiento de investigación que se desenvuelve en una dimensión, social, pedagógica y ética con otros y a su vez resignifica su sentido original, esto es, un objeto que produce un conocimiento teórico/científico. En esta ocasión quisiera narrar mi paso por el seminario llamado *Educação*

Física, Educação e Escolarização: História e Memória y la posibilidad de ser invitado a escribir colaborativamente sobre la historia de la educación de los cuerpos y la EF capixaba y cordobesa de principios de siglo XX.

El seminario buscó comprender cómo se incorporó la EF al currículo escolar, los modelos pedagógicos adoptados y cómo estos procesos reflejan las transformaciones sociales, culturales y políticas del país. Inicialmente trabajamos con varios textos que estudiaron los diversos modos de hacer historia sobre la educación brasileña. Esa literatura me ayudó a comprender acerca de lo que Faria Filho, Gonçalves, Vidal y Paulilo (2004), reconocen como un pasaje en la circulación de categorías analíticas y bibliografías de la “historia social de la cultura, emergente en los años 1960, a una historia cultural de la sociedad, presente desde los años 1990” (p. 142), destacando los desafíos que

una renovación de métodos viene alterando las prácticas de investigación en el área, como, por ejemplo, el recurrir a la investigación etnográfica y a los estudios de caso en el intento de aproximarse a los haceres ordinarios de la escuela; así como los diversos sujetos de la educación vienen siendo valorizados en sus acciones cotidianas, lo que se explicita en el aumento del interés por las trayectorias de vida y profesión y en el compromiso que se observa en análisis organizados en torno a cuestiones de género, raza y generación (p. 141).

Esa renovación que se interesa por las trayectorias de vida, por los haceres y los sujetos de la educación es la que me inspiró el ejercicio de relatar acerca de mi andar por este seminario junto a mis pares con quienes compartí la aventura de enriquecer el proyecto de investigación, sumergiéndome en la historia de la EF brasileña en general y capixaba en particular y aprendiendo sobre sus prácticas, representaciones y los desafíos que ha enfrentado a lo largo del tiempo.

Este seminario estuvo a cargo del profesor Omar Schneider y los encuentros se realizaban los días lunes de 8:00 hs a 12:00 hs. Además de coordinar las clases del curso, el profesor coordina el Centro de Memoria

de la Educación Física y el Deporte Capixaba (CEMEFEC)⁷ del CEFD. Espacio al que fui convidado a conocer y descubrir el trabajo de su equipo en pos de poner en valor los archivos y objetos históricos de la EF y el deporte local. Hago referencia a esto porque me parece justo contar también como es el andar del profesor por el campo de la historia cultural.

En las primeras reuniones virtuales previas a mi arribo a Brasil, el profesor André Mello me hizo una propuesta desafiante: producir un texto colaborativo que refleje los puntos de *encuentro histórico* entre la EF brasileña y argentina. Yo me preguntaba ¿Cómo podré hacerlo? ¿Qué aportes valiosos podré realizar? ¿Cómo identificar esos puntos de encuentro?

Quiero contar brevemente algunos de esos puntos de encuentro entre los procesos históricos que aprendí gracias al seminario y al trabajo de escritura colaborativa y que me resultaron significativos. Nos detuvimos en una época particular 1920–1940 para hablar de cómo se configuraron los contextos históricos, sociales y culturales en el que fueron educados los cuerpos femeninos y cómo los discursos y prácticas modernas funcionaron de estrategia para identificar algunas prácticas de pionerismo femenino en el campo.

En Brasil, al igual que en Argentina, la construcción de una ciudadanía no sólo bastó con la instrucción de la lectura, la escritura o las operaciones fundamentales (Schneider; Locatelli, 2013). Se precisó de la educación de los cuerpos como vehículo privilegiado para la defensa de lo patriótico, el valor y disciplina de la cultura del trabajo, la moral y la gestión de los roles sociales femeninos y masculinos para la reproducción y el porvenir de una raza fuerte y saludable.

De manera sintética el viaje de la educación de los cuerpos como asunto del estado brasileño comienza a vislumbrarse desde el pasaje de la acción educativa por parte de los jesuitas a la posibilidad de pensar una educación pública cuando el país conquistó su independencia en el año 1822. La Constitución de 1824 proclamaba la instrucción primaria y gratuita para “todos los

7 Para más información sobre los trabajos que realiza el centro visitar su sitio: <https://cemefec.org/>.

ciudadanos" (Brasil, 2001, p. 10), es decir a una pequeña porción de "hombres libres" con posibilidades económicas ya que aún gran parte de la sociedad vivía en lógicas esclavistas del Imperio (Schneider; Locatelli, 2013, p. 72).

A partir de 1834 las regiones comenzaron a crear sus escuelas primarias, secundarias, liceos e instituciones que formaron a docentes consolidando la educación normal que respondía a los intereses políticos del Segundo Imperio y para el advenimiento de la primera República en 1889 la organización escolar y las reformas educativas comienzan a institucionalizar la lucha contra el analfabetismo, derramando la "luz sobre los brasileiros" (Schneider; Locatelli, 2013, p. 73). Los moldes cívicos europeos y norteamericanos de fines del siglo XIX importados al Brasil son las bases para algunas disciplinas escolares como la Física, Lengua Extranjera, Lengua Portuguesa, Música, Higiene y Gimnástica. La escuela, su arquitectura y prácticas se alzan como símbolo de los ideales del "Optimismo pedagógico" que pone al centro la civilidad laica, racional, científica, civilizada, ordenada, higienizada, controlada y preparada para el trabajo del "hombre nuevo" (Schneider; Locatelli, 2013, p. 77).

El modelo elitista de la llamada *Generación del '80*, que gobernaba la Argentina de fines del siglo XIX se constituyó como plataforma para una mirada colonial de educar y controlar los cuerpos dóciles, intrusos, enfermos y enemigos de la primera oleada inmigratoria europea. Se estuvo en presencia de lo que Raúl García llamó como *cuerpo moderno*: el nuevo "cuerpo de la patria" (2000, p. 94). Se construyeron mecanismos de organización masiva para la vigilancia de los cuerpos, como los sistemas educativos,⁸ que en el caso de Argentina asumió la responsabilidad de la salud y la identidad

8 En la Ley 1420 de Educación Común gratuita, laica y obligatoria promulgada en 1884, bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, se pueden identificar tres artículos que hacen referencia a la educación física dentro del conocimiento escolar: "Art 1°. La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad. Art. 6°. El mínimo de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias..... moral y urbanidad; mociones de higiene.....gimnástica. (....) Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos.(.....). Art. 14°. Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto. (...)" (Congreso Nacional. Leyes sancionadas, p. 1134/5 en Aisenstein, 2006).

nacional homogeneizando los cuerpos de los pueblos originarios y gauchos principalmente, en cuerpos “civilizados” (García, 2000, p. 75).

En los inicios del siglo XX la matriz argentina de la educación de los cuerpos se complejiza por las luchas y tensiones entre la institución militar y el denominado *Sistema Argentino de Educación Física* fundado por el Dr. Enrique Romero Brest⁹ en la primera década de 1900. El cuerpo de la ciudadanía argentina se transformó en el objeto de disputa de una línea de pensamiento que, con la figura de Brest como referente “científico”, pregonaba por la buena calidad en la salud y la higiene. Su sistema consistía en la “combinación del sistema sueco con algunos juegos y deportes de ‘origen’ inglés y cada clase tenía una progresión de actividades en función de objetivos higiénicos diversos, discriminada por una exacta cantidad de tiempo empleado en cada una de las fases en las que se dividía la clase” (Scharagrodsky; Cena, 2015).

En los programas escolares brasileños de comienzos de siglo XX, el modelo de la Gimnasia Sueca de Ling (1804), garantizó la posibilidad de “enderezar” el cuerpo de las infancias al educarlos por medio de cuatro partes organizadas: pedagógica, médica, militar y estética. Este enderezamiento infantil cobró más peso en la época pos esclavista de 1888 cuando la masa inmigratoria italiana y alemana encargada de los trabajos en las haciendas de café e industrias rurales del sur de del país proyectaba el ideal de ciudadano republicano que los intelectuales de la época deseaban para un merecido “crisol de razas” (Schneider; Locatelli, 2013, p. 81)

En las décadas de 1910 y 1920 la esperanza estaba puesta en regenerar y purificar sujetos más resistentes a las dolencias heredadas de los *defectos ancestrales*, cuya síntesis se encontraba en la figura del *Jeca Tatu*.¹⁰

9 Su figura fue clave para la conformación de políticas curriculares y de formación docente. El Instituto Nacional de Educación Física INEF N° 1, fundado en 1912 lleva su nombre.

10 Un personaje creado por Monteiro Lobato en 1918 que para los “explicadores de Brasil” de la época, el problema era cómo sanear y moralizar el suculento relleno de supersticiones del cerebro de las inmensas poblaciones jeca-tatus condenadas por las leyes de la herencia doliente y triste (Schneider, 2010, p. 17).

La gimnástica tuvo su despliegue, reformas, aprobaciones y resistencias en diferentes organizaciones escolares y de formación docente en los estados republicanos. En Espírito Santo, el proyecto de los reformadores como el caso del inspector de la Instrucción Pública Carlos Alberto Gomes Cardim, se declaró Ley de Enseñanza Primaria y Secundaria (1908) que explicita que la Escuela Normal sería la escuela modelo administradora los primeros *grupos escolares* que albergaban los diferentes niveles educativos (Schneider; Locatelli, 2013, p. 88).

Esta reforma se sumó a las exigencias de las reformas arquitectónicas y urbanísticas de la ciudad en el llamado *Plan de Mejoramiento y de Embellecimiento de Vitória* (1908 – 1912). Siguiendo un patrón estético moderno, se amplió la Av. Jerônimo Monteiro, se instalaron tranvías eléctricos, se planificaron intervenciones para el tratamiento de aguas servidas, saneamiento básico, comercio, iluminación pública, seguridad pública, circulación y se establecieron un Código de Posturas y Un Concurso de Belleza en 1912 donde se detallan las condiciones para obtener el premio de “la moça mais formosa” y el “moço mais simpático” (Becalli, 2025, p. 128).

A comienzos del siglo XX en Córdoba se puede reconocer un fenómeno de multiplicación de instituciones referidas a las prácticas corporales y a la recreación, desde un carácter barrial. Podría contarse como ejemplos el de la Escuela Provincial de Maestros José Vicente Olmos que solicita al estado en 1915 que se destinen los predios del entonces Jardín Zoológico para la construcción de una Plaza de Juegos y Deportes. Al siguiente año se crean las Plazas de Ejercicios Físicos del Parque Sarmiento (donde las escuelas concurrían) y en 1918 se inaugura su natatorio público, por iniciativa del gobernador Eufrasio Loza (Griffa, 2022).

Por aquellos años también se suma la creación de baños públicos, el Gimnasio Popular del Parque Sarmiento, el Gimnasio Popular de Rafael Núñez y el de barrio Güemes. Todas instituciones públicas que contaban con instalaciones donde se ofrecían Boxeo, Gimnasia en Grandes Aparatos, Básquet y Atletismo y que fueron sitios claves para las clases populares que gustaban de hacer ejercicios físicos “sin costo” (Cena, 2012 p. 77).

La masificación del Sistema Argentino de Educación Física desencadena múltiples eventos políticos, educativos y culturales. En Córdoba se pueden rescatar el Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba, realizado en diciembre de 1912; la organización de un importante concurso educativo en la Universidad Mayor de San Carlos (hoy Universidad Nacional de Córdoba) en 1914; los Cursos de verano realizados en la capital cordobesa para maestros normales entre diciembre de 1915 y febrero de 1916; la constitución de la Comisión Pro-cultura Física impulsada por el Centro de Cronistas Deportivos de Córdoba materializada en 1916 (Scharagrodsky, Cena, 2015, p. 20).

El Dr. Enrique Romero Brest fue el encargado de llevar adelante, junto a las profesoras Victoria Della Riccia y Juana Alzu, los *Cursos Temporarios de Educación Física* realizados entre el 20 de diciembre de 1915 al 22 de enero de 1916 dirigidos a los/las maestros/as de Córdoba y provincias cercanas, que se realizaron en las escuelas Normales Provinciales Alberdi y Olmos. El número de participantes fueron 139 mujeres que superaron ampliamente al de varones que eran 43 (Cena; Bologna, 2024).

En Brasil el período de 1930 a 1945 fue marcado por cambios de gobiernos institucionales y crisis económicas. La concepción ortopédica de la pedagogía moderna va virando hacia la concepción de la eficiencia que redefine el sentido disciplinador de los cuerpos escolarizados a las lógicas de la industrialización y la técnica. En 1931 el ministro de Educación y Salud Francisco Campos realiza una reforma en la enseñanza por medio del *Plan Nacional de Educación* en donde se colocó como obligatoria a la Educación Física en el nivel secundario y al mismo tiempo se incluyó al Método Francés como el sistema oficial para esta disciplina escolar. Su organización metodológica incluía la realización de un primer bloque de ejercicios preparatorios para pasar a la práctica de deportes individuales y colectivos o también conocidos como los “grandes juegos” (Schneider; Locatelli, 2013, p. 102).

En Espírito Santo en 1931 los tenientes del Ejército Laurentino Lopes Bonorino, Antonio de Mendoça Molina y Carlos M. de Medeiros, fueron los profesores del *Curso de Emergência*. Creado en Vitória, este curso ofreció

a docentes normalistas del estado una especialización para la enseñanza de los contenidos de la Educación Física escolar.

El curso inició sus actividades en el Estadio Governador Bley, en el barrio de Jucutuquara. Posteriormente, en 1961, se trasladó al barrio de Bento Ferreira, donde permaneció hasta 1968, cuando se trasladó al campus de Goiabeiras. A partir de ese momento, el curso ganó un espacio propio y una nueva característica de centro, pasando a denominarse Centro de Educação Física e Desportos (Bruschi, 2015, p. 16).

Desde su inicio hasta 1936 se distingue la participación de 23 profesoras cuyas actuaciones generaron las primeras contribuciones a la escolarización de la Educación Física capixaba y la constitución de una “autoría femenina en el área” (Bruschi, 2015, p. 16).

En los años 40 La EF en Argentina y Brasil se *deportiviza* completamente y los especialistas de la prensa escrita ofrecen a los programas de enseñanza y a docentes propuestas de enseñanza de los contenidos que garantizarían el alcance máximo de producción y ahorro de energía. Un repertorio de aprendizajes funcionales al modelo fabril que la ciudad demandó durante gran parte del siglo XX y al mismo tiempo le otorgó un gran estatus a la disciplina escolar (Schneider; Locatelli, 2013, p. 104).

En Argentina se caracterizó por la discontinuidad de aquellos propósitos iniciales de la EF metodizada del Dr. Romero Brest (1905) y se incorporaron los deportes de masas como práctica educativa superadora de las *clases rígidas* romeristas. Se propuso allí la enseñanza de juegos, el gusto por las actividades al aire libre, la competencia y la persecución de ideales (Aisenshtein, 2006). El deporte pasó a ser objeto epistémico a aprender por excelencia “de la mano de las propuestas de la tecnología educativa y las teorías del capital humano que tuvieron su correlato en la educación de los cuerpos” (Levoratti, 2020, p. 211). Marcaron un destino social, construyendo subjetividades sobre el tipo de masculinidad y feminidad correcta y se ligaron a los discursos de la época, donde ciertas prácticas deportivas, sus intensidades

en la ejercitación y sistematización tanto para mujeres y varones, definieron un “cierto orden corporal generizado” (Scharagrodsky, 2011, p. 45).

A partir de estos puntos de encuentro que habilitó la escritura colaborativa en perspectiva de la historia cultural, me permiten proyectar imágenes sobre cómo sería volver a mi ciudad y *recorrer* las historias de las Pioneras ¿Cómo reconocer entonces los puntos de encuentro de las prácticas de mujeres deportistas que lucharon contra las universalidades culturales de las décadas 1920 a 1940? ¿Qué caminos y decisiones tomaron frente a ellas? ¿Produjeron algunas discontinuidades? ¿Cómo? ¿Cuáles eran sus hábitos comunes, costumbres, creencias y mentalidades? ¿Cómo actuaron desde la periferia? ¿Con qué elementos disputaron la hegemonía del centro?

Como planteó el profesor Omar, la historia es la historia de las *personas* en el tiempo, más aún, de aquellos puntos de encuentros que provocan discontinuidades con las *universalidades* del tiempo. El escrito colaborativo me permitió hacer un uso simbólico para andar en el tiempo. Saber de dónde vienen los hechos, actores e ideas de la Educación Física y la educación de los cuerpos en Brasil y Argentina me ayudó a preguntarme a hacia dónde yo puedo ir.

Mi experiencia como bolsista de Move la América en la maestría del CEFD de la UFES y la oportunidad de *habitar* el relato (Porta, 2014) se colocaron como un desafío narrativo con el cuál quiero cerrar y agradecer por la oportunidad de encontrar en este escrito un lugar de asilo para “mi situación biográfica” (Mêlich, 2006, p. 43).

Encuentros en el andar. El convite como símbolo de

Durante mi estancia tuve la oportunidad de participar en diversas actividades extracurriculares y de extensión que, en apariencia heterogéneas, comparten un eje transversal: la preocupación por pensar la EF escolar desde una perspectiva latinoamericana. Cada encuentro y colaboración me abrió preguntas acerca de las categorías analíticas con las que se construye nuestra disciplina, las tensiones entre lo local y lo regional, y las posibilidades de tejer diálogos interculturales en el campo de la formación docente y la investigación.

Una de las actividades que realicé fue colaborar en la revisión del TCC de una estudiante de licenciatura en EF del CEFD. Su investigación abordaba su experiencia en un curso pedagógico de EF escolar desarrollado de manera conjunta con instituciones de Brasil, Argentina, Chile, Colombia y Uruguay. En este contexto, surgió una pregunta clave: ¿qué hablamos cuando hablamos de una EF latinoamericana?

La búsqueda nos reveló la existencia de múltiples definiciones en torno a esta noción, sin embargo permitió otro proceso significativo: el poder pensar las prácticas pedagógicas en nuestros contextos, abriendo puntos de encuentro y diferencias sobre nuestras condiciones y construcciones locales. En diálogo con la estudiante, reconocimos cómo los discursos y teorías modernas (europeos sobretudo) ordenaron los modos de educar los cuerpos en la conformación de nuestro campo disciplinar y en eso pensamos si es posible hablar de una EF “originalmente” latinoamericana, reconocer nuevas categorías analíticas desde las cuales se investiga y enseña la EF en la formación docente.

En esa búsqueda inicial ante el desafío de pensar una EF originalmente latinoamericana, me inclino por lo que Quintão de Almeida propone

en vez de un rechazo de aquello que es producido encima de la línea del Ecuador, evalúo como inevitable un diálogo con las epistemologías del Norte en la creación de una esfera de producción teórica y de debates propiamente intelectuales **desde** América Latina, con el cuidado de evitar, de un lado, la posición idólatra de autores extranjeros (como si sus ideas fuesen “verdad” para la realidad del hemisferio Sur), y, de otro lado, la afirmación de particularismo/provincialismo (o la valorización del sujeto autóctono/original) que puede “falsificar” y romantizar la inserción de América Latina en la trayectoria humana (Quintão de Almeida, 2020, p. 133).

El autor invita a pensar que el desarrollo del conocimiento crítico en la EF en nuestra región no debe ser interpretado exclusivamente como una colonización de un Sur silenciado (2020), sino como una reapropiación y reinención de las epistemologías del Norte.

Este interés por lo latinoamericano se profundizó durante mi participación en el XII Seminario de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE) realizado en la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). El encuentro, según la propia convocatoria, buscó “consolidar el campo académico de la Educación Física Escolar en América del Sur, especialmente en lo que respecta a la formación inicial y continua de investigadores y profesores”¹¹ como así también, socializar conocimientos producidos en la región y fomentar la internacionalización de la formación docente.

En ese marco, participé junto al grupo de investigación Praxis¹² de Córdoba en la coordinación de un mini curso titulado *Juegos como contenido de la Educación Física y las posibilidades que ellos tienen para articular prácticas interdisciplinarias y transdisciplinarias en las escuelas*. La propuesta se basó en reconocer los juegos como producciones culturales y como objetos de conocimiento con potencial para ser trabajados de manera inclusiva, interdisciplinar y transdisciplinar en las escuelas. En su dinámica invitamos a participar y a jugar a un público variado entre miembros de la Red, docentes y estudiantes invitados al Seminario para visibilizar el carácter multidimensional que ofrecen los juegos como contenidos de la EF escolar y la importancia de enseñarlos como conocimiento cultural significativo y como un derecho humano inalienable.

Fue interesante problematizar sobre algunos patrones culturales que cargan los juegos, tanto en sus sentidos como en sus estructuras y características. Realizamos un ejercicio interesante sobre la enseñanza de juegos tradicionales de ronda. Unas estudiantes de la formación en EF de

11 La información del evento y de la Red se encuentra en su página oficial: <https://www.reipefe.org/>.

12 Desde 2004, el grupo tiene como “objeto principal promover, desarrollar y ejecutar actividades en los campos de la educación, la educación física, las artes, la educación en contextos de emergencia y el desarrollo comunitario integral, con enfoque de derechos humanos, perspectiva de equidad, de géneros, inclusión y dignidad, orientadas a la construcción de comunidades más justas, solidarias y sostenibles.” (Estatuto Social Artículo 2, 2025 p. 4). Se invita a toda persona que lea este artículo a visitar nuestras redes sociales @praxis.investigacion y su participación como parte de la REIPEFE.

la UFMG, recuperaron y compartieron uno que aprendieron en su paso por la escuela y el desafío consistió en jugarlo, modificar el contenido de la letra de su canción y volverlo a jugar para reflexionar críticamente sobre la experiencia. Reconocimos la potencialidad de estos juegos para desmontar mensajes reproductores de racismo¹³ y roles sociales de género y proponer modos de jugarlos en la escuela vinculados al enfoque de derecho y marcos jurisdiccionales que promueven esa enseñanza.

Este intercambio me nutrió de nuevas problemáticas locales. Las estudiantes señalaron los desafíos que enfrenta la enseñanza de la cultura afroindígena¹⁴ en las escuelas de Brasil, al mismo tiempo que reconocieron cómo los marcos legales nacionales abren espacios de disputa y resignificación en la práctica pedagógica y sobre todo abren nuevos caminos en la formación de grado y posgrado de EF escolar.

En ese sentido tuve la oportunidad de ser invitado a participar en los cursos de *Educación Física en el Tiempo Integral* y en talleres sobre enseñanza de juegos de matriz afro indígenas en la Educación Infantil, organizados por el Núcleo de Aprendizagem com Crianças e suas Atividades (NAIF)¹⁵ del CEFD. Ahí el contacto fue directo con docentes en ejercicio en los Centros Municipales de Educación Infantil (CEMEI) de Vitória. El NAIF tiene una larga trayectoria y vínculo con estos centros y escuchar las experiencias de colegas me permitió comprender cómo la formación continuada del CEFD acompaña con las dificultades (y triunfos) pedagógicos,

13 El juego consistía en cantar en ronda una canción que invitaba a bailar en parejas con movimientos que simulaban la realización de una receta de mermelada. La letra aludía a que los materiales y trabajo eran realizados por una señora afrodescendiente y que el pedido era realizado por la “dona” de la casa.

14 La ley en Brasil que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la cultura afroindígena es la Ley nº 11.645/2008, que modificó la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN). Esta ley hace obligatoria la inclusión de la enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña e Indígena en el currículo oficial de las escuelas públicas y privadas de todo el país.

15 Este núcleo tiene desarrollado investigaciones en EF con foco en las prácticas y sus practicantes en el cotidiano de la Educación Infantil (Assis, *et al.*, 2015; Barbos; Martins; Mello, 2017; Guimarães, 2018; Jesus, 2014; Martins *et al.*, 2016; Mello, *et al.*, 2012; 2018).

institucionales y sociales cotidianos de la inclusión de contenidos de la cultura popular (Zandomínegue & Mello, 2014) y afro indígena brasileña. Al mismo tiempo, estos espacios funcionaron como instancias de resistencia y producción colectiva de saberes para luchar contra el racismo, la exclusión y la discriminación.

Otro espacio de intercambio fue el Ciclo de Cine Argentino, organizado junto al Programa de Educación Tutorial (PET) del CEFD. Cada dos semanas se proyectaba una película que abría un rico intercambio cultural y político entre estudiantes y profesores brasileños y argentinos. Las discusiones posteriores permitieron reflexionar sobre temáticas como la escuela, la dictadura militar, los clubes de fútbol o las juventudes, siempre atravesadas por los contextos locales de ambos países. Más que un simple ciclo de cine, estas jornadas fueron espacios de intercambio cultural, en los que las producciones artísticas funcionaron como disparadores para reconocer similitudes, diferencias y resonancias entre nuestras realidades históricas.

El final del viaje está en el inicio

Cada uno de nosotros es un homo narrans,
esto es, un ser enredado en historias,
porque es un ser que vive en la tensión
entre "lo que hace" y "lo que le sucede".

Joan – Carles Mèlich

En el epígrafe de este apartado final, el profesor catalán Mèlich invita a pensarme como un sujeto que necesariamente se relata para atender algún aspecto de su provisoria identidad desplegada en el tiempo y el espacio. Soy docente nacido en Córdoba Argentina, egresado de la universidad pública, más también soy la primera generación universitaria en mi familia. Digo esto, antes que cualquier cosa, porque en esa proveniencia está aquello que me ayudó a transitar y contar mi experiencia.

De este modo me tomé la licencia de escribir mi estadía como becario. Narrar el recorrido por los seminarios reconociendo y valorando la calidad de su conocimientos sistematizados en el campo de la epistemología, la

investigación y la historia social de la educación física brasileña, provocó un fuerte movimiento interno personal. En cada apartado de este trabajo intenté revelar, como pude, aquello que el profesor Mèlich llama como “la persistencia de la metamorfosis” (2006, p. 75).

Concibo esta experiencia educativa desde una perspectiva antropológica porque la educación y la tarea del docente es siempre una acción que ofrece oportunidades para que los sentidos se transformen. Porque los sentidos no son dados naturalmente ni evolucionan de manera lineal hasta llegar a una verdad metafísica eterna. La educación como actividad humana equivale a la posibilidad de no agotar la capacidad de extrañarse, salirse de sí mismo para volver sobre sí.

Este posgrado en UFES y su gente me permitió contactar con nuevos conocimientos y al mismo tiempo andar en búsqueda de lo que pudiese estar por fuera de ellos. Algo así como fugarse temporalmente y reencontrarme distinto con mis modos de sentir, hacer y pensar la EF. A mi tarea de enseñar le deseo profundamente que habilite en otros esa búsqueda que yo pude hacer aquí.

El símbolo de emprender este posgrado junto a colegas sensibles que trabajan por una mejor calidad de vida del pueblo brasileño y su educación me hace un becario convencido de que las acciones pedagógicas de la EF en la escuela ocupan en ella un lugar para que la ciudadanía ejerza el derecho a acceder de modos democráticos al conocimiento de la (su) cultura del movimiento, al saber subjetivo de su propia corporeidad, a la tramitación del dolor social y a la oportunidad de reparación simbólica (Kaplan, 2022). Porque en la escuela el dolor y la reparación es lo que se tiene en común y es por lo que se lucha públicamente (Gentili, 2012).

En mi formación inicial y continuada como profesor tuve contacto con la literatura y perspectiva crítica gracias a gestos hospitalarios (Mèlich, 2006) y de apuesta por una educación pública digna, amorosa y de calidad que mis maestras me transmitieron. Ellas conforman un colectivo de personas que trabajan fuertemente desde Córdoba para una educación más justa y humanitaria.

Hablo del grupo Praxis, un “colectivo dedicado al estudio y la investigación en Educación Física Escolar, Educación y Desarrollo” (2025) del cuál soy parte desde 2012. Gracias a este colectivo y su gente que se reconoce y alinea al movimiento crítico de la educación física brasileña, yo tengo el privilegio de envolverme de símbolos que son vitales para mí. Como por ejemplo: el de la ambigüedad entre el educador que quisiera ser y soy, el de la pedagogía de los cuerpo que no precisan de verdades, el de la imaginación de otros mundos posibles y el de una ética educativa que le es “suficiente con la presencia/ausencia del otro” (Mélích, 2006, p. 94).

Soy producto también de la formación docente continuada de la actual FEF Ipef de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).¹⁶ En 2023 acontece un hito institucional al crearse la primera Maestría en Educación Física Escolar (MEFE) y en la cuál soy parte de su primera cohorte estudiantil.

El colectivo de la MEFE se preocupa desde su plan de estudios, desde cada seminario y cada producción académica discutir la dimensión política y epistémica de una Educación Física crítica. Como becario envuelto en estas discusiones pienso en aquello que la EF cordobesa podría ofrecer: acciones pedagógicas enfrenten, hoy más que nunca, a este contexto *libertario* argentino que no es más que la versión empeorada de una matriz patriarcal de “frente colonial/estatal-empresarial-mediático-cristiano” (Segato, 2015, p. 106 *apud* Martins, 2020) instaurada desde los tiempos de la conquista.

Estar en la MEFE es sinónimo de pertenecer a un bastión al cuál nos aferramos mensualmente frente a una época donde sistemáticamente, todos los días, todo el día, el modelo ultraderechista argentino ataca sin piedad y a viva voz a cualquier forma de vida que no esté alineada a los principios de la *libertad financiera*.

16 Desde su creación, en 1946 (Decreto n° 1347 serie A) se constituyó como el Instituto de Educación Física Provincial IPEF ofreciendo el título de “profesor de educación física” con validez provincial y nacional (1963). En 2018 el instituto se transforma en Facultad de Educación Física (Resolución n° 0210) y a partir de 2019 la Resolución n° 0143 dictamina la creación del “Profesorado de Educación Física como carrera universitaria de grado, la cuál otorgará el Título de Profesor de Educación Física, con alcance en los niveles inicial, primario y secundario.” (p. 3).

Ante el desfinanciamiento de toda política pública educativa, científica y cultural que pone en riesgo la continuidad de esta instancia de posgrado, desde el colectivo estudiantil de la primera cohorte redactamos una carta¹⁷ dirigida a la rectoría actual de la UPC es pos de aunar esfuerzos y deseos para garantizar que colegas cordobeses y de todo el país puedan acceder y transitar en nuestra MEFE. Deseo también que en Brasil y en latinoamérica se siga luchando por un acceso, tránsito y egreso digno y de calidad en los cursos de posgrado.

Ser hijo de una familia de clase trabajadora también me carga de símbolos imprescindibles. Estos arribaron conmigo y se suman a los mencionados anteriormente. El amor, la esperanza y la compasión que siempre me dan, me colocan lentes sensibles ante pedagogías y didácticas de ese orden. En esa remembranza finalizó este viaje ejerciendo otro privilegio, el de detenerme para hacerme preguntas importantes en mí ¿Cómo vuelvo después de un posgrado internacional? ¿Mejor? ¿Mejor qué? ¿Docente? ¿Investigador? ¿Persona? ¿Qué tanto voy a cambiar las cosas? ¿Cómo? ¿Aún hay tiempo para cambiarlas? ¿Tiene sentido adquirir más y más experiencias académicas, títulos o currículum vitae? ¿Cuál sería ese sentido?

Referencias

BAMBOZZI, E. **Escritos pedagógicos**. São Paulo: Del Copista, 2005.

BECALLI, M. B. **Cidade, Corpos e Sensibilidades: estratégias e táticas na formação do cidadão republicano em Vitória (1908–1912)**. 2025. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025.

BILIBIO, L. F. S.; DAMICO, J. G. S. Carta a um jovem professor. **Cadernos de Formação RBCE**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 92–103, 2011.

17 En esa carta se asume explícitamente que “el plan de estudios de esta maestría, aprobado por Resolución Rectoral N° 19/22, reconoce la necesidad de formar educadores y educadoras con capacidad crítica, reflexiva y comprometida con la justicia social, la promoción de derechos y la transformación de las desigualdades, en plena consonancia con los principios establecidos por la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y la Ley Provincial N° 9870.” (2025, p. 2).

BLOCH, M. **Apologia da história, ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRACHT, V. Producción científica para la Educación Física. *In*: CONGRESO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN FÍSICA – ANIVERSARIO DEL IPEF, 50., 1996, Córdoba. **Anais [...]**. Córdoba, Argentina: Compendio de Conferencias, 1996.

BRACHT, V. **Educação Física e Ciências: cenas de um casamento infeliz**. Ijuí: Unijuí, 2003.

CENA, M.; GARCÍA, A.; TULISSE, L. **De nombres propios, lugares e identidades: Tres miradas sobre la historia del Instituto Provincial de Educación Física 1946–2012**. Córdoba: IPEF; Talleres Gráficos Corintios, 2012.

CENA, M. M.; SCHARAGRODSKY, P. Circulación, transmisión y recepción de la propuesta educativa de Enrique Romero Brest en Córdoba, Argentina en las primeras décadas del siglo XX. *In*: CONGRESO ARGENTINO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS, 11., 2015, Ensenada. **Anais [...]**. Ensenada, Argentina: Memoria Académica, 2015. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7367/ev.7367.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

CENA, M. M.; BOLOGNA, C. Un pasaje por la educación física en Córdoba: Inicios del siglo XX hasta la creación del IPEF. *In*: REBOLLEDO, E.; LAMELAS, G. (org.). **Tramas en la historia de la educación desde Córdoba: Textos y fuentes para aprender y enseñar**. Buenos Aires: CLACSO; Córdoba: CIFYH, 2021. p. 217–245. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20211021044341/Tramas-historia.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

FARIA FILHO, L. M. D.; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 139–159, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

GARCÍA, R. **Micropolíticas del cuerpo: de la conquista de América a la última dictadura militar**. 1. ed. Buenos Aires: Biblos, 2000.

GENTILI, P. **Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2011.

GRIFFA, M. A. Notas historiográficas sobre la recreación en Córdoba, Argentina (Parte I). **Minka, recreación y lúdica**, Universidad Provincial de Córdoba, n. 4, p. 13–21, 2022. Disponível em: <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/418>. Acesso em: 30 jul. 2025.

KAPLAN, C.; GALAK, E. El sentir es relacional. Pensar Bourdieu, pensar el habitus emotivo. In: KAPLAN, C. (Dir.). **Emociones, sensibilidades y escuela**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2022.

MARTINS, F. H. Educación física y deporte: saberes corporales, género y colonialidad. **Educación Física y Ciencia**, [S. l.], v. 22, n. 4, e152, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e152>.

MARQUARD, O. **Filosofía de la compensación**: escritos sobre antropología filosófica. Barcelona: Paidós, 2001.

MÉLICH, J.-C. **Transformaciones**: tres ensayos de filosofía de la educación. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2006.

PAIVA, F. S. L. de. Constituição do campo da educação física no Brasil. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (org.). **A educação física no Brasil e na Argentina**. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 55–80.

QUINTÃO DE ALMEIDA, F. Estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas em Educação Física: na, da ou desde a América Latina? **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, [S. l.], v. 23, p. 119–139, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.119-139>

SCHARAGRODSKY, P. **La invención del homo gymnasticus**: fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2011.

SCHNEIDER, O.; FERREIRA NETO, A. Intelectuais, pedagogia e educação física: contribuições de Rui Barbosa, Manoel Bomfim e Fernando de Azevedo. In: FERREIRA NETO, A. (org.). **Pesquisa Histórica em Educação Física**. Vitória: Proteoria, 2001. v. 6, p. 131–156.

SCHNEIDER, O. **Revista de Educação Physica (1930–1940)**: estratégias editoriais e prescrições educacionais. 2003. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SCHNEIDER, O. **A Circulação de Modelos Pedagógicos e as reformas da instrução pública**: atuação de Herculano Marcos Inglês de Sousa no final do segundo império. 2007. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SCHNEIDER, Omar. **Educação física, educação e escolarização**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e à Distância, 2013. Disponível em: <https://mega.nz/folder/TAhUCKjD#SJrfkZhXjO3do-u-JAYuHA>. Acesso: 11 mai. 2026.

TANI, Go. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanente do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, [S. l.], v. 3 , n. 2 , p. 9–50, 1996.

VIGARELLO, G. **Corregir el cuerpo**: historia de un poder pedagógico. Buenos Aires: Cultura y Sociedad, 2005.

ZANDOMÍNEGUUE, B. A. C.; MELLO, A. S. **A cultura popular nas aulas de educação física**. Curitiba: Appris, 2014.

Dados dos Autores

Agustina Boyezuk



Profesora en Educación Física por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Becaria Doctoral del CONICET. Estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación y de la Educación y de la Especialización en Educación Géneros y Sexualidades de la FaHCE-UNLP. Trabajadora de la prosecretaria de género y políticas feminista de la FaHCE- UNLP. Docente de nivel terciario frente a la asignatura ESI en las prácticas deportivas. Integrante del consejo asesor de la fundación Universidad pro deporte.

André da Silva Mello



Doutorado em Educação Física pela Universidade Gama Filho (2007) e Pós-Doutorado pelo Programa Associado em Educação Física da UEL/UEM (2019). Professor Titular do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, onde atua nos cursos de licenciatura e bacharelado (graduação); mes-

trado acadêmico e doutorado. Líder do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF). Desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: práticas pedagógicas da Educação Física com e sobre as infâncias em contextos escolares e não-escolares; Formação inicial e continuada em Educação Física; Cultura popular e educação para as relações étnico-raciais. Coordenou o PIBID em Educação Física da UFES de 2013 a 2018. Membro do Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos da UFES desde 2016, onde exerce a função de Coordenador Adjunto. Bolsista de Produtividade em Pesquisa pela Fapes. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFES. Mestre de Capoeira pelo Grupo Beribazu.

Felipe Quintão de Almeida



Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009). Pós-doutorado em Educação na Universidade de Strathclyde, Glasgow/Escócia (2018–2019). Tem experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase em educação física escolar e epistemologia. Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. É professor da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Bolsista de Produtividade em Pesquisa (Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco). UNIVASF, Brasil.

Francisco Ferrara



Profesor en Educación Física (ISFD N84). Licenciado en Educación Física (UNLP). Especialista en Programación y Evaluación del ejercicio (UNLP). Especialista en Educación Sexual Integral para el Nivel Superior (ISFD N19). Diplomado en Género y Sociedad (UNMdP). Actualmente esta terminando la escritura de su tesis de Maestría en Educación Corporal (UNLP) y trabaja como Profesor en las carreras de Educación Física del ISFD N84 (Mar del

Plata) y en el ISFDyT N81 (Miramar), como así también en escuelas de Nivel Primario de gestión pública y privada.

Gustavo Sanz



Profesor en Educación *Física* del Instituto del Profesorado de Educación *Física* de la provincia de Córdoba (2011) y Licenciado en Educación *Física* por la Universidad Nacional de La Plata (2023). En la actualidad se encuentra en proceso de escritura de su tesis de maestría en Educación Física Escolar en la Universidad Provincial de Córdoba. Se desempeña como docente de Educación Física en el nivel primario en instituciones públicas y privadas de la ciudad de Córdoba y es adscripto en la cátedra Práctica Profesional Docente I de la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba.

Ileana Wenzel



Pós-doutora no Programa Interdisciplinar de Ciências Humanas da UFSC. Doutora e Mestra em Ciências do Movimento Humano pela EsEF/UFRGS. Especialista em Pedagogia do Corpo e da Saúde pela EsEF/UFRGS. Licenciada em Educação Física pela Facultad de Educación y Salud (FES/IPEF) Argentina. Professora Adjunta do Departamento Ginástica do Centro de Educação Física e Deportes da Universidade Federal de Espírito Santo (UFES). Professora da Pós-graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI) e do Programa e Pós-graduação em Educação Física (PPGEF). Participante do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) da UFES e participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade (GEPSS). Membro do Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos da UFES desde 2025. Tem experiência na área de Educação Física escolar, Estudos antropológicos na Educação Física, Estudos Culturais e Gênero. Metodologia do Ensino. Atuando

nos seguintes temas: corpo, gênero, lazer, crianças e brincadeiras. E-mail: i-lewenetz@gmail.com

Ivan Marcelo Gomes



Doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2000). Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (1994). Atualmente é professor titular e Vice-Diretor do Centro de Educação Física e Desportos na Universidade Federal do Espírito Santo, onde atua nos cursos de graduação (Licenciatura e Bacharelado em Educação Física) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/CEFD/UFES). Também é o atual Tutor do Grupo PET/Educação Física/CEFD/UFES. Tem experiência na área de educação física, atuando principalmente na interface dos seguintes temas: corpo, cidade, educação e saúde.

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá



Pós-doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – Campus sorocaba em 2015. Doutora em Educação/Educação e Diversidade Humana pela Universidade Federal do Espírito Santo (2008). Mestra em Educação/Educação Especial pela Universidade Federal do Espírito Santo (2003). Especialista em Educação Física escolar (1996). Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (1989). Professora Titular do Centro de Educação Física e Desportos/ Departamento de Ginástica, onde atua na graduação, na extensão e na Pós-graduação. Coordenou o Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (2010-2014). Coordenou do GTT Inclusão e Diferença/CBCE (biênio 2009-2011). Coordena o laboratório de Educação Física Adaptada da Ufes (LAEFA-CEFD-UFES) desde 2009. Líder

do grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física na Perspectiva Inclusiva (NEPEFI/CEFD/UFES). Tem experiência no campo da Educação e Educação Física, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação Permanente de Professores/as de Ed. Física, Práticas Pedagógicas inclusivas e Políticas Públicas Inclusivas.

Marcos Ezequiel Bazán



Profesor y licenciado en Educación Física de la Facultad de Educación Física (FEF Ipef). Mestrando en Educación Física Escolar (FEF Ipef). Docente en escuelas desde el año 2013, trabaja en espacios extraescolares desde 2011 como profesor de entrenamiento, escuelas deportivas y de recreación. Trabaja en el nivel universitario desde 2019 en los cursos de Práctica Docente,

Expresión Corporal y Danzas Folclóricas. Pro secretario de la Fundación Experiencia Praxis (Córdoba). Es orientador de trabajos finales de Licenciatura en Educación Física actuando en su Programa de investigación: Miradas históricas sobre la Educación Física en Córdoba. Discursos, prácticas y disputas (FEF Ipef). Ha colaborado con la escritura y publicación de artículos sobre la enseñanza escolar en educación física y experiencias formativas. Trabajó como técnico curricular en el área de Educación Física para el Ministerio de Educación en Ecuador 2014 y colaboró en el curso con diseño MOOC sobre la metodología de la UNESCO México para educación en emergencias: Reconstruir sin ladrillos 2024.

Marcela Cena



Profesora y Licenciada en Educación Física. Profesora en Ciencias de la Educación. Doctora por la Universidad Complutense de Madrid, en el programa de Doctorado "Educación Física: nuevas perspectivas", del Departamento de Expresión Musical y Corporal, de la Facultad de Educación de la UCM. Ex regente del IPEF

y directora por concurso del profesorado de EF en la Facultad de Educación Física de la UPC. Ex secretaria de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba. Docente jubilada de EF de los niveles inicial; primario; secundario y superior. Directora y docente de la Maestría en Educación Física Escolar, FEF Ipef- UPC. Socia activa de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación – SAIEHE – Integrante del Curso de extensión virtual “Educación Física en Contextos Pedagógicos Latinoamericanos: Perspectivas Decoloniales” e integrante de la REIPEFE desde PRAXIS – Colectivo de estudio e investigación en Educación Física escolar, Educación y desarrollo. Córdoba/Argentina.

Yamila Ayelén Torres



Profesora y Licenciada en Educación Física, egresada de la Universidad Provincial de Córdoba. Es maestranda en Educación Física Escolar. Actualmente se desempeña como docente en ámbitos escolares y no escolares y participa en la formación docente como adscripta en la asignatura Práctica Profesional Docente. Integra Praxis, colectivo de estudio e investigación en Educación Física Escolar, Educación y Desarrollo. Apasionada por la acrobacia y la danza, construye y habilita espacios de expresión, exploración y apropiación de estas prácticas.

Virginia Asteggiano



Licenciada en Educación Física por la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) y doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUyo). Se desempeña como docente en la Licenciatura en Educación Física (UNVM) y en formación docente de nivel superior. Es becaria doctoral del CONICET con lugar de trabajo en el CIT Villa María (UNVM) e integra equipos de investigación en el campo de las ciencias sociales y la educación. Sus líneas de investigación se centran en las prácticas

corporales urbanas, las juventudes, la Educación Física y la sociología de los cuerpos y las emociones, con especial interés en los vínculos entre sensibilidades, educación y juventudes.

Índice remissivo

A

América Latina 11, 16, 19, 21, 23, 41, 44, 65, 79, 91, 105, 122, 123, 127, 146, 165

C

Ciencia 66, 79, 80, 83, 84, 97, 99, 101, 102, 104, 105, 110, 112, 131, 133, 147, 149, 156

Corporalidades 69, 85, 118, 133

Currículo 32, 157

D

Diversidad 10, 36, 53, 62, 73, 79, 82, 85, 133, 134, 139

E

Educación Física 9, 10, 11, 12, 13, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 41, 45, 46, 48, 50, 51, 52, 56, 62, 66, 67, 72, 73, 74, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 101, 110, 112, 113, 118, 120, 121, 123, 129, 130, 131, 135, 136, 142, 145, 146, 147, 149, 153, 154, 158, 160, 162, 163, 164, 166, 167, 169, 170

Escolarización 74, 148, 163

Experiencias 9, 10, 12, 23, 24, 25, 26, 27, 35, 38, 39, 41, 46, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 84, 95, 100, 107, 108, 118, 127, 131, 136, 141, 149, 167, 171

F

Feminidades 112, 139

Formación 9, 10, 11, 12, 13, 29, 30, 31, 32, 35, 39, 40, 41, 51, 52, 62, 65, 66, 69, 72, 73, 74, 82, 83, 90, 94, 110, 113, 121, 129, 130, 131, 132, 150, 166, 167, 169

Formación docente 10, 25, 30, 31, 32, 33, 73, 74, 153, 161, 164, 165, 166, 170

G

Género 24, 67, 73, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 94, 102, 110, 134, 138, 139, 153, 154, 157, 167

H

Historias 13, 27, 29, 30, 67, 68, 70, 76, 77, 84, 93, 102, 104, 106, 108, 125, 126, 127, 129, 145, 146, 154, 164, 168

I

Identidad 10, 29, 46, 85, 91, 108, 109, 112, 122, 130, 137, 142, 145, 147, 148, 149, 150, 159, 168

Inclusión 24, 32, 33, 34, 36, 38, 74, 154, 168

Internacionalización 10, 11, 12, 23, 44, 65, 66, 146, 166

M

Memoria 9, 11, 60, 69, 91, 102, 104, 109,
111, 127, 137, 138, 154, 157

N

Narración 25, 27, 59, 60, 70

R

Raza 73, 94, 134, 157, 158

S

Saberes 9, 15, 25, 29, 32, 33, 35, 69, 75,
81, 82, 105, 113, 127, 128, 130, 132, 140, 168

Subjetividad 10, 27, 92, 93, 94, 95

Sur 11, 24, 50, 67, 74, 78, 79, 81, 85, 160,
165, 166

T

Territorio 10, 12, 40, 41, 70, 73, 74, 78,
79, 126, 134, 152, 154

V

Viaje 13, 20, 25, 46, 47, 49, 68, 69, 70,
71, 75, 86, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 99,
100, 103, 107, 109, 110, 113, 156, 158, 171

Copyright © 2026 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total
desta obra sem a expressa autorização da editora.

As experiências relatadas nesta coletânea foram vividas na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com destaque para o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) e o Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), que têm se dedicado à construção de um ambiente de acolhimento e integração de estudantes estrangeiros. Nos textos, o intercâmbio aparece como uma vivência complexa e multifacetada: envolve a participação em grupos de pesquisa, atividades de ensino e extensão, além do contato cotidiano com novas metodologias, referenciais teóricos e modos de compreender a vida universitária. A obra evidencia, ao mesmo tempo, a dimensão formativa e o alcance institucional do Programa. Ao receber pesquisadores e pesquisadoras de diferentes países latino-americanos, a UFES — por meio do CEFD e do PPGEF — fortalece sua política de internacionalização, amplia a circulação de conhecimento e contribui para tornar visível, em âmbito internacional, a produção científica brasileira e latino-americana.



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia