



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Maestría en Ciencias Humanas

Opción: Teorías y Prácticas en Educación

Tesis para defender el título de Magíster en Ciencias Humanas, opción
Teorías y Prácticas en Educación

**Educación del cuerpo y cultura digital.
Imágenes y técnicas corporales en una escuela de
Montevideo**

Autora: Jimena González Correa

Directora de tesis: Virginia Alonso (Udelar)

Codirector: Eduardo Galak (UNLP)

Montevideo, noviembre de 2023

AVAL

En calidad de directora y codirector de Jimena González Correa, damos el aval correspondiente para que la tesis titulada "Cultura digital y educación del cuerpo: imágenes y técnicas en una escuela de Montevideo", de la Maestría en Ciencias Humanas, opción "Teorías y Prácticas en educación" (FHCE-Udelar) sea presentada ante el tribunal evaluador.

Saludan muy atte.



Virginia Alonso
Directora de tesis



Eduardo Galak
Co-Director de tesis

*La cultura es la sonrisa que brilla en todos lados
En un libro, en un niño, en un cine o en un teatro
Solo tengo que invitarla para que venga a cantar un rato
Ay, ay, ay, que se va la vida
Más la cultura se queda aquí
La cultura es la sonrisa para todas las edades
Puede estar en una madre, en un amigo o en la flor
O quizás se refugie en las manos duras de un trabajador
Ay, ay, ay, que se va la vida
Más la cultura se queda aquí
La cultura es la sonrisa con fuerzas milenarias
Ella espera mal herida, prohibida o sepultada
A que venga el señor tiempo y le ilumine otra vez el alma
Ay, ay, ay, que se va la vida
Más la cultura se queda aquí
La cultura es la sonrisa que acaricia la canción
Y se alegra todo el pueblo quien le puede decir que no
Solamente alguien que quiera
Que tengamos triste el corazón
Ay, ay, ay, que se va la vida
Más la cultura se queda aquí
Ay, ay, ay, que se va la vida
Más la cultura se queda aquí
Ay, ay, ay, que se va la vida
Más la cultura se queda aquí*

León Gieco (1981)

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad de la República.

Se parte del supuesto de que no se puede pensar a la niñez por fuera de la escuela, así como tampoco es posible hacerlo por fuera de la omnipresencia de las imágenes provenientes de la cultura digital y de cómo estas conforman una educación del cuerpo en el siglo XXI.

A partir de un trabajo etnográfico en una escuela de Montevideo, propongo estudiar las relaciones entre imágenes y técnicas corporales, pensadas como las formas que cada cultura despliega. Podemos decir que esas formas son aprendidas básicamente por medio de dos mecanismos: la educación y la imitación prestigiosa (Mauss, 1979). El material empírico producido mediante el trabajo de campo (observación participante y entrevistas) permitió analizar y problematizar la formación de los cuerpos en un escenario donde se reproducen, transmiten, masifican y almacenan imágenes y se determinan umbrales en los que se establece lo que se deja ver o hacer y también lo que no. En el análisis central se utiliza el planteo de Galak (2020) en su trabajo acerca de lo visible (lo que vemos), lo invisible (lo que queda por fuera de los márgenes de forma intencional) y lo no visible (lo que puede dar lugar a la imaginación).

La cultura digital ha configurado nuevas formas tanto en la producción como en la reproducción de los modos de hacer, pensar, decir; en este caso, existen interlocutores digitales que educan y forman cuerpos y nos preguntamos: ¿Qué cuerpos se producen a partir de allí? No es tanto la imagen el nudo del asunto, sino el contexto y los usos que damos a esas imágenes (Dussel, 2009), a partir de las cuales se definen técnicas, gustos, sensaciones y modos de ser y estar en el mundo, configurándose una estética de lo corporal en el espacio escolar.

Palabras clave: imágenes, cultura digital, educación del cuerpo, escuela.

ABSTRACT

This work is part of the master's degree in Human Sciences, option Theories and Practices in Education, in the Faculty of Humanities and Educational Sciences, University of the Republic.

It is based on the assumption that childhood cannot be thought of outside school, nor can we do so outside of the omnipresence of images from digital culture and how these make up an education of the body in the 21st century.

Based on ethnographic work in a school in Montevideo, I propose to study the relationships between images and body techniques, thought of as the forms that each culture displays. We can say that these forms are basically learned by two mechanisms: education and prestigious imitation (Mauss, 1979). The empirical material produced through field work (participant observation and interviews) allowed us to analyze and problematize the formation of bodies in a scenario where images are reproduced, transmitted, massified and stored, thresholds are determined in which is established, what can be seen or done and also what is not. In the central analysis, Galak's (2020) approach is used in his work about the visible (what we see), the invisible (what is intentionally left outside the margins intentionally), and the non-visible (which can give rise to the imaginary).

Digital culture has configured new forms in both production and reproduction on the ways of doing, thinking, saying; in this case, there are digital interlocutors who educate and form bodies and we ask ourselves: What bodies are produced from there? It is not so much the image the main problem, but the context and the uses that we give to those images (Dussel, 2009), techniques, tastes, sensations, and ways of being and being in the world are defined, configuring an aesthetic of what body in the school space.

Keywords: images, digital culture, education of the body, school.

Índice

Introducción	8
Capítulo 1: Mirar para pensar	16
1.1 Una aproximación etnográfica en una escuela de Montevideo	16
1.2 Objetivos	19
1.2.1 Objetivo general	19
1.2.2 Objetivos específicos	19
1.3 Preguntas de investigación.....	19
1.4 El trabajo de campo	21
1.5 Producción de información y datos.....	22
1.5.1 Mapeo de contenidos digitales	23
1.5.2 Entrevistas y cuestionarios	23
1.5.3 Observación participante.....	27
Capítulo 2: Pensar para mirar	30
2.1 La cultura de la imagen en la escena contemporánea	30
2.2 La niñez atravesada por la cultura digital y la escuela.....	33
2.3 La escuela.....	39
2.4 Las técnicas corporales	41
Capítulo 3: De las formas digitales a la formación de los cuerpos	44
3.1 ¿Qué miran los que miran?	45
3.1.1 Espectadores.....	50
3.1.2 Jugadores y creadores de contenido	55
3.1.3 Contenidos y plataformas digitales que se revelaron en el campo.....	57
3.2 Mediaciones entre los cuerpos	60
3.3 La (in)visible formación de los cuerpos: técnicas y prácticas	64
3.3.1 Prácticas corporales: gimnasia, deporte, juego y prácticas artísticas....	71
3.3.2 Espacio: el patio del recreo y la virtualidad	84

Capítulo 4: El lugar de la imagen en la escuela	93
4.1 La escuela frente a la pérdida de un mundo común.....	94
4.2 Educar (con) la mirada en la escuela: el estudio de la fotografía y el cine...	96
4.2.1 La fotografía.....	96
4.2.2 Un día de cine en la escuela	99
Consideraciones finales	102
a. El lugar ambiguo de la cultura digital	102
b) El proceso de digitalización de las prácticas corporales.....	107
c) El elogio a la escuela	108
Referencias bibliográficas	112

Introducción

En el escenario contemporáneo, los estudios sobre educación del cuerpo y las imágenes producidas en la cultura digital forman parte de un proceso singular que permea el espacio escolar. No es novedad que la imagen ha interpelado y movilizó a la escuela, con la pintura, las iconografías, la fotografía y el cine. Sin embargo, en el contexto actual, se produce una coexistencia de múltiples condiciones, en la que espacio-tiempo y escena (Dussel, 2019) ocurren de una manera particular; una escena que está influenciada por las imágenes consumidas fuera de la escuela y que en distintos espacios escolares puede imprimir significados singulares. Este trabajo pretende estudiar y comprender las relaciones entre las imágenes y las técnicas corporales en una escuela de Montevideo.

Para poder entender algunos intereses y preocupaciones, es relevante destacar ciertos elementos que fueron identificados mientras se construía el problema de investigación. Durante 2018-2019, muchos niños y niñas de la escuela de Montevideo en donde trabajaba¹ se movían de la misma manera en varios espacios, sobre todo en las clases de educación física² y en los recreos. Los mismos gestos y movimientos eran reproducidos y copiados de bailes que provenían de un videojuego del momento. Circulaban sobre todo entre varones, mediante la imitación, la enseñanza y la repetición, motivados por el desafío ante la mejor y más compleja ejecución. Fue un fenómeno masivo que permeó y permaneció en la escuela, y podríamos decir que en las escuelas, ya que varios de mis colegas

¹El lugar donde trabajaba en ese entonces era en una escuela pública de Montevideo, ubicada en el barrio Punta Carretas, una escuela de contexto favorable a la que principalmente concurren niños y niñas de clase media.

² La educación física es obligatoria en la escuela uruguaya a partir de una ley impulsada por el presidente Tabaré Vazquez en 2007. Para ampliar, ver Ley n.º 18.213.

comentaron en las salas docentes:³ “¿Qué les pasa a los chiquilines que se mueven todos iguales?” (Notas de campo, febrero de 2018). Al comenzar a indagar de dónde provenían algunos de los movimientos, conocí el Fortnite,⁴ que en marzo de 2018 se convirtió en el juego del momento a escala mundial y puede ser descargado de forma gratuita a través de diversas plataformas y dispositivos.

En las clases de educación física, esos movimientos eran utilizados como parte de creaciones para muestras de gimnasia (tal es el caso de la Gimnasiada)⁵ o simplemente se manifestaban como parte del repertorio corporal. Es decir, cuando existían espacios para crear alguna secuencia de movimientos o cuando se estimulaba la exploración del movimiento, se utilizaban movimientos y técnicas que eran aprendidos en el universo digital. En ese momento, comencé a realizar un registro audiovisual de algunas de las clases y también a sistematizar notas en un cuaderno, para organizar las ideas y tratar de ir definiendo el problema. Mis compañeras maestras fueron grandes colaboradoras en este proceso, identificando momentos y espacios, tal como se refleja en este diálogo previo a la entrada a la escuela:

Maestra: ¡Jime! Me acordé de tu tesis.

³ Las salas docentes son reuniones convocadas por las coordinaciones o inspecciones en el mes de febrero, antes del inicio de clases o, en algunas ocasiones, durante el año.

⁴ Fortnite es un juego creado por la compañía estadounidense Epic Games (2017). Básicamente es de contenido bélico y consiste en caer en una isla y tratar de combatir contra los demás hasta ser el último combatiente de pie. Se puede jugar en forma individual o en equipos, contra otros o para eliminar monstruos y salvar al mundo. Existen varios modos de juego: Battle Royale, cero construcción, modo creativo en el que cada uno puede crear su propio mundo, y salvar el mundo. Es posible jugar en la función multiplataforma, en la que usuarios de plataformas diferentes también pueden jugar juntos. Con variedad de armas y *skins*, se compite para llegar a ser el último jugador de pie.

⁵ La Gimnasiada es un encuentro interescolar organizado por inspectores, coordinadores y docentes de la Dirección General de Educación Primaria, en la ciudad de Montevideo. Cada escuela organiza y realiza una producción gimnástica a ser presentada, en este caso, 2018 y 2019, en el Teatro de Verano.

Yo: ¿Por qué?

Maestra: Porque estábamos haciendo un trabajo de matemática con los niños en la Ceibalita y cuando lo lograban, aparecía un festejo de esos bailes que me comentaste.

Yo: El baile del Fortnite⁶

Maestra: Ah, no sé, ese que hacen con los brazos para un lado y para el otro.

Yo: ¿Este? [Le muestro el baile].

Maestra: ¡Sí! Todos se pusieron a hacerlo en el medio de la clase. (Nota de campo, setiembre de 2019)

La pregunta principal que orienta este trabajo es la siguiente: ¿qué relaciones existen entre las imágenes y las técnicas corporales en un posible proceso de digitalización del cuerpo, en una escuela pública de Montevideo?

El trabajo propone un estudio etnográfico en una escuela pública de Montevideo, en sus distintos espacios de circulación, además de en las clases de educación física. Estar en la escuela y permanecer con una mirada atenta y estudiosa habilitó otro registro, distinto al que había observado en las escuelas donde había trabajado con anterioridad. Se observó la entrada a la escuela, cuando niños y niñas tienen sus primeras conversaciones y encuentros, el momento de sacarse la túnica para ir a otras clases, el recreo y mientras se organizan para la salida, así como situaciones particulares en el salón de clase. Se trató de acompañar todos los espacios posibles en los que, si bien son regulados por personas adultas y por las tradiciones escolares (es decir, se sabe lo que se puede hacer y lo que no), es posible que se habiliten otros intercambios, que pueden estar o no asociados a lo que está pasando puntualmente. Son *entre* lugares, donde no siempre la atención está dirigida hacia un solo foco o hacia lo que la maestra presenta para estudiar. En general, en esas primeras observaciones se pudo registrar algunos elementos o diálogos, en donde los intercambios tenían que ver más con juegos asociados con el afuera o que no

⁶ Los bailes de Fortnite son movimientos realizados por diferentes personajes del videojuego. Se pueden obtener por puntaje o comprándolos en una tienda virtual. Los diferentes bailes son tomados de películas o de diferentes personalidades que proponen formas de moverse y se viralizan.

eran propuestos por la escuela. Aparecieron espontáneamente la práctica y la enseñanza entre pares de bailes de Fortnite y acuerdos para encontrarse a jugar en línea fuera de la escuela. Así, se registró el siguiente diálogo: “¿Nos vemos en un rato y jugamos al Among Us?”⁷ (Registro de campo, julio de 2021). Estos espacios escolares abrieron otras posibilidades en la investigación, incluso para poder decir o reafirmar que los muros de la escuela tal vez no son muros que separan el adentro y el afuera (Flusser, 1999: 99), sino que se permean elementos que pueden ser invisibles, pero que transforman la escuela y nos transforman.

De esta manera, lo que fui a estudiar se tornó más sutil y quizás menos evidente, por lo que fue muy importante prestar atención a detalles que a veces son imperceptibles. Es probable que, a pesar de que se estén produciendo sensibilidades y formando cuerpos particulares, esos detalles se pierdan incluso por nuestras diferencias generacionales con la niñez y por no conocer a lo que acceden.

Los principales antecedentes de la investigación tienen que ver con trabajos que hace tiempo profundizan sobre la imagen, la tecnología, la estética, la técnica y la educación.

Inés Dussel, en su larga trayectoria como investigadora, tanto sobre la historia de la educación como por sus investigaciones relacionadas con las pedagogías de la imagen, ha sido de las principales referentes en antecedentes y en todo el recorrido del trabajo de investigación. En *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, compilado junto a Daniela Gutiérrez (2019[2006]), aparece un trabajo riguroso en la relación entre la imagen, la educación y la política, en el que plantean la urgencia de poner atención a las pedagogías de la imagen. Varios de los trabajos que allí se publicaron son citados en esta tesis.

⁷ Es un videojuego que se juega en línea, creado en 2018 por la compañía Innersloth (Estados Unidos). Participan entre cuatro y diez personas al mismo tiempo. El juego asigna un rol a cada jugador y la idea es encontrar al impostor antes de que este elimine a todos los demás.

Carolina Duek (2007), en *Escuela, juego y televisión: la sistematización de una intersección problemática*, aporta quizás otro de los principales antecedentes tanto desde el punto de vista metodológico como de contenido, ya que mapea los contenidos televisivos que consumen niños y niñas y analiza cómo condicionan estos al juego en la escuela. Es un estudio que aborda la imagen, la escuela y las infancias.

El trabajo de Eduardo Galak (2017a), *Educación (con) la mirada. Discursos políticos y sentidos estéticos sobre la cultura física en noticieros cinematográficos*, nos acerca un interesante estudio de las imágenes que toman por objeto al cuerpo y que fueron mostradas con la intención pedagógica de organizar y rutinizar modos correctos de estar y de ser. Analiza el rol de los noticieros que tal vez tuvieron la condición de “mostrar la educación de los cuerpos y educar los cuerpos mediante su mostración” (Galak, 2017: 60).

Pablo Pineau (2014a) sistematiza, en *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, varios trabajos a propósito de la sensibilidad, la estética, la escuela e incluso la mirada. Estos trabajos han sido aportes significativos para poder pensar el problema y también el análisis.

Alejandra Ceriani (2017), en *El cuerpo en los tiempos de la digitalización: La corporalidad ubicua*, problematiza el vínculo de las artes escénicas, poniendo en juego la relación entre el cuerpo y la era digital. Este trabajo habilitó a pensar posibilidades de análisis en cuanto a las mediaciones entre un cuerpo y otro: “Las relaciones entre las prácticas escénicas y la tecnología emergen como uno de los temas de investigación más interesantes para situar la migración del cuerpo performático al contexto mediatizado analógico y/o digital” (Ceriani, 2017).

Este trabajo se fundamenta en la importancia de estudiar la escuela en la actualidad, en analizar en profundidad elementos que son novedosos y que la constituyen, aquellas particularidades casi invisibles que parecen no permear la escuela y que, sin embargo, están presentes. La educación física escolar ha sido poco explorada desde la Ley de Obligatoriedad (existen variadas producciones académicas con

enfoques historiográficos) y esto hace que el campo de investigación que me propuse sea bastante fértil.

La tesis está ordenada en cuatro capítulos que se despliegan a partir del análisis realizado.

El primer capítulo, “Mirar para pensar”, desarrolla la metodología elegida para la investigación, la cual se basa en una propuesta cualitativa de corte etnográfico. El relato de la propia trayectoria como docente de escuela pública ayudó a realizar un profundo proceso de extrañamiento para que el trabajo de campo diera elementos diferentes a los que ya se venían observando y para que la experiencia que había vivido se constituyera como potencial en la interlocución. En este capítulo planteo los objetivos generales, las preguntas que orientaron el estudio y el problema de investigación, detallando el universo a ser estudiado mediante un trabajo de campo que llevó alrededor de cuatro meses.

En el segundo capítulo, “Pensar para mirar”, propongo notas que esbozan un posicionamiento teórico respecto a cuatro grandes temáticas: la educación del cuerpo, la cultura digital, la escuela y las técnicas corporales. Allí se plantean los principales problemas de la escena contemporánea a propósito de la cultura de la imagen y cómo la niñez es atravesada por la escuela y también por la cultura digital. Se profundiza conceptualmente sobre una mirada ontológica de la escuela, analizando el lugar que ocupa en este diálogo desde su forma y no únicamente desde su función, dejando de lado una escuela pensada desde la necesidad para dar paso a una escuela como posibilidad (Simons y Masschelein, 2014). En este mismo recorrido, se indaga y conceptualiza sobre las técnicas corporales desde la perspectiva de Marcel Mauss (1979), con los aportes de Emiliano Gambarotta (2016; Gambarotta y Mora, 2018).

El tercer capítulo, “De las formas digitales a la formación de los cuerpos”, es central en el trabajo. En una primera parte se analiza el problema de las formas digitales a partir de los contenidos a los que acceden niñas y niños. Es decir que, desde una preocupación anclada en los estudios sobre las pedagogías del mirar (Dussel y

Gutiérrez, 2019[2006]; Dussel, 2009), se propone describir a qué le dedican la mirada, qué contenidos digitales son elegidos por los niños y niñas de segundo y sexto año⁸ de esta escuela en particular. Se realizó un mapeo que ayudó a organizar la observación y el análisis. A pesar de que la tarea no fue sencilla dada la diversidad de contenidos que circulan, la descripción que se logró, junto con una propuesta de clasificación, fue un aporte muy importante para poder reconocerlos durante la observación en el trabajo de campo y, por supuesto, para comprender de qué se trata cada uno, describiendo no sólo su contenido sino también las formas en las que se produce esa relación con los contenidos y con los diferentes dispositivos.

En este mismo capítulo se trabaja y analiza la idea de un cuerpo medio, presentada por Ceriani (2017). Allí se propone que existe una interfaz digital entre un cuerpo real y otro cuerpo real, tanto para quienes producen las imágenes (creadores de videojuegos, diseñadores, *tiktokers*, *youtubers*) como para quienes las miran y consumen.

A continuación, se analiza, a partir del trabajo de Galak (2020), el lugar de lo visible, lo invisible y lo no visible. Se realiza un análisis en el que se trabaja la (in)visible formación de los cuerpos en este contexto escolar, que es atravesada por la cultura digital. Con base en la noción de técnicas corporales de Marcel Mauss (1979), se establecen diálogos con la idea de prácticas corporales. Durante la observación en el trabajo de campo, en las clases de educación física se pudo observar trabajos en torno a la gimnasia, el deporte y el juego. Se entiende aquí por prácticas aquellas que tienen por objeto al cuerpo y hacen algo con él y de él (Crisorio, 2015). Son prácticas porque son históricas y culturales. En este sentido, las imágenes producidas en la cultura digital podrían permear y transformar las prácticas corporales en la escuela. En la observación de las prácticas corporales en la clase de educación física aparecieron varios elementos importantes que dan cuenta de la estrecha relación entre técnicas y prácticas, y de cómo unas transforman

⁸ En Uruguay, segundo año escolar corresponde a niños y niñas de entre 7 y 8 años, mientras que sexto corresponde al último año escolar y la edad es entre 11 y 12 años.

e interpelan a las otras tomando por objeto al cuerpo. Tal y como lo plantea el Crisorio, es tanto lo que las prácticas hacen del cuerpo como lo que el cuerpo hace con las prácticas.

Otro de los espacios analizados en este capítulo es el recreo, que es de los momentos con mayor acción y revelación. Se trata de un espacio de mucho encuentro entre pares, en el que se habilita un intercambio muy sostenido y profundo. El lugar que pude adquirir como investigadora a partir de la etnografía me permitió disfrutar la observación y la interacción que tuve con niños y niñas. El estar en la escuela, ser una más en la clase, el poder acompañar todos los espacios, propició un estado de confianza muy importante, habilitando diálogos fluidos en espacios que no estaban orientados ni mediados por otros adultos.

En el cuarto capítulo, “Elogio a una escuela Montevideana”, se presenta desde el elogio el lugar que ocupa la escuela en esta relación entre cultura digital y educación del cuerpo. La investigación etnográfica me habilitó a permanecer en la escuela, a abrir la mirada y romper con los prejuicios de pensar una escuela pasiva frente al creciente mundo digital. Se pudo participar de muchos espacios en donde se trabajó sobre la imagen, no únicamente como recurso didáctico sino también como proyecto pedagógico, como materia de estudio. Se abrieron espacios para la fotografía y el cine, espacios en donde se problematizan la mirada y los usos de las nuevas tecnologías. En este capítulo analizo el lugar de escuela con respecto al tratamiento de las imágenes, derribando algunos prejuicios a propósito de lo que la escuela hace en su vínculo con la cultura digital. Desde la descripción narrativa, propongo elogiar la escuela y poner en escena lo que las docentes hacen desde una pedagogía de la imagen (Dussel, 2009), en donde la fotografía y el cine se vuelven protagonistas. Por último, se proponen tres ejes en las consideraciones finales: uno acerca de la ambigüedad de la cultura digital, otro referido al proceso de digitalización de las prácticas corporales y un tercer eje que intenta presentar el lugar de la escuela en el escenario contemporáneo.

Capítulo 1: Mirar para pensar

En este capítulo se aborda principalmente la metodología utilizada durante la investigación; la etnografía. Se explicitan el problema, los objetivos, las preguntas de investigación y el argumento por el que se eligió esta estrategia metodológica, la que ayudó a develar el ruido silencioso de la cultura digital. La etnografía y los diferentes recursos para construir la información son el camino para hacer hablar los silencios, generar incomodidades, revelar asuntos y descubrir un mundo nuevo para pensar y analizar lo observado: mirar para pensar.

1.1 Una aproximación etnográfica en una escuela de Montevideo

La investigación en el campo de la educación tiene un componente histórico particular, anclado y sustentado por teorías que contribuyen a construir las preguntas y el objeto a ser estudiado, reconociendo, tal y como lo plantea Sautu, que es inexacta e irrefutable.

En su contenido la investigación es temporal-histórica, es acotada y acumulativa, está sujeta a inexactitudes y, por lo tanto, es parcial o totalmente refutable. El sostén de una investigación, el andamiaje sobre el cual se construye, son las teorías, modelos de análisis y conceptos que estructuran un área de conocimiento aportándole ideas, planteándole dudas, surgiendo hipótesis y preguntas que eventualmente constituirán el objetivo de investigación. (2001: 2-3)

El problema de investigación surge desde el campo y con el campo. Entre 2008 y 2023 trabajé como docente de educación física en la escuela pública uruguaya,⁹ donde surgieron algunas de las preocupaciones que aquí se despliegan. A partir de los estudios de posgrado y por el vínculo académico con la Universidad de la República desde el Instituto Superior de Educación Física, el problema se fue

⁹ Formar parte de la comunidad es una condición, según algunos etnógrafos, para poder realizar con éxito un trabajo de campo (Malinowsky, 1986: 25-26).

consolidando. El avance de la tecnología, las imágenes, la educación del cuerpo y la escuela son los elementos que han orientado las preguntas de investigación.

Este punto de partida dio ventajas en cuanto a conocimiento de la niñez y del espacio escolar, pero, por otro lado, también aportó subjetividades y supuestos previos de los que hubo que despojarse. El tratamiento cuidadoso y atento colaboró en el análisis reflexivo de las implicancias, lo que fue fundamental para no arrinconar las subjetividades que pudieran aparecer. El proceso de extrañamiento¹⁰ fue clave para dar lugar a que el campo hablara y manifestara lo que tenía que decir, los elementos que tenía impregnados o apropiados colaboraron y contribuyeron para que el campo se manifestara, desterrando la idea de lo obvio, de lo que ya sabía que iba a encontrar. Como dice Geertz, “en cómo deben desplegarse esos conceptos en cada caso para producir una interpretación de la forma en que vive un pueblo que no sea prisionera de sus horizontes mentales, como una etnografía de la brujería escrita por una bruja...” (1994: 75).

El problema que me propuse investigar refiere al estudio y análisis de las relaciones que existen entre las imágenes producidas en la cultura digital y las técnicas corporales en una escuela pública de Montevideo, y la propuesta fue indagar sobre cómo atraviesa a la educación del cuerpo la cultura digital. Se establecieron diálogos entre los contenidos a los que acceden niñas y niños de segundo y sexto año fuera de la escuela con el intercambio que se ocurre dentro de los diferentes espacios escolares. Mediante la realización de un mapeo de contenidos digitales, fue posible describir, clasificar y comprender diversas formas de acceso e interacciones que de algún modo impactan en la formación de los cuerpos. Al mismo tiempo, me propuse pensar y analizar cuál es el lugar de la escuela en la compleja escena contemporánea, entre la cultura digital y la educación de los cuerpos.

¹⁰ Es el proceso por el cual el investigador debe alejarse de su vínculo estrecho con el campo para volver a mirar, la idea de alejarse para volver a acercarse.

Se realizó una investigación de corte cualitativo¹¹ porque se propuso “... investigar la construcción social de significados, las perspectivas de los actores sociales, los condicionantes de la vida cotidiana o brindar una descripción detallada de la realidad” (Denzin y Lincoln, 1994, citados en Sautu, 2001: 7). Me propuse investigar desde una perspectiva etnográfica en la que se alcanzara un nivel descriptivo y de análisis, estudiando cómo dialogaban elementos de la cultura digital con la educación del cuerpo.

La contribución que la etnografía puede hacer a la práctica educativa se encuentra en la perspectiva desde la cual se interpreta lo que ocurre en las escuelas, en las maneras de comprender la transformación. Sobre todo puede mostrar la complejidad de procesos en los que intervienen múltiples actores con intenciones y tradiciones diversas. (Rockwell, 2009: 30)

Investigar otra escuela desde adentro y cambiar mi rol agudizó la mirada para que el campo revelara asuntos en lugares y formas que aún no se habían reconocido; fue lo que realmente me posicionó en el lugar de investigadora.

Antes del ingreso al campo, se elaboraron algunas preguntas que anticiparon metodológicamente el trabajo. Varias hipótesis se fueron configurando y colaboraron en guiar el recorrido. ¿Y si no veo nada de lo que voy a buscar?, ¿si los contenidos consumidos ahora no emergen como lo hacían cuando identifiqué el problema? El ritmo y la circulación de información son muy acelerados, y lo que es tendencia hoy, mañana o pasado ya no lo es, lo que podría haber sido una dificultad importante. Además, las plataformas digitales cada vez más estimulan la producción de contenido efímero, cambiante, que desaparece casi al instante; el mundo de la información transforma el mundo de las cosas (Flusser, 1999; Han, 2021) y de la sensibilidad. Es interesante pensar cómo, a pesar de ser efímero el mundo de la información, existen elementos en la sensibilidad que permea los

¹¹ Las metodologías cualitativas son apropiadas cuando el investigador se propone investigar la construcción social de significados, las perspectivas de los actores sociales, los condicionantes de la vida cotidiana o brindar una descripción detallada de la realidad (Denzin y Lincoln, 1994, citados en Sautu, 2001: 7).

cuerpos y los forma, configurando, de alguna manera, pliegues en la memoria individual y también colectiva. A partir de la relación con las cosas, con el tiempo y el espacio, se irán formando los cuerpos de una forma singular, configurando así parte de nuestra cultura contemporánea.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

- Estudiar y comprender la relación entre las imágenes y las técnicas corporales en una escuela pública de Montevideo, en el marco de la cultura digital.

1.2.2 Objetivos específicos

- Analizar la formación de los cuerpos a partir de las imágenes producidas en la cultura digital.
- Identificar y analizar los sentidos que le otorga la escuela a las imágenes en el escenario contemporáneo.

1.3 Preguntas de investigación

Para ordenar el trabajo metodológico, propongo tres preguntas centrales que delimitan y ordenan la investigación, e incluso me ayudaron a mirar con lupas diferentes el problema en el trabajo de campo. Tomando las ideas de Mendizábal, “Las preguntas de investigación son consideradas como el ‘corazón’ (Maxwell, 1996) del diseño, indican qué se desea saber o comprender y a partir de su formulación se conoce la dirección que tomará la investigación” (2009: 83).

En primer lugar, se pregunta: ¿cómo son las relaciones entre las imágenes producidas en la cultura digital y las técnicas corporales en una escuela de Montevideo? Aquí podrían aparecer elementos que expliquen si las técnicas que se

aprenden a través de las imágenes producidas en la cultura digital coartan, limitan o se convierten en potencial transformador y creador de nuevas técnicas, y así comprender cómo influyen en las diferentes prácticas.

Para responder a la primera pregunta, surge una segunda interrogante que desde el punto de vista metodológico podría robustecer la observación y el conocimiento del tema: ¿cuáles son los contenidos digitales consumidos y mirados por niñas y niños y compartidos en el espacio escolar? Realizar un mapeo permitió pensar, identificar y describir aquellas imágenes y contenidos que aparecen con más frecuencia y, a partir de allí, estudiar y analizar de qué manera se despliegan formas digitales que forman los cuerpos.

En tercer lugar, propongo identificar cuáles son los sentidos que le otorga la escuela a las imágenes. En este sentido, busqué indagar en qué medida aparecen esos contenidos antes descritos, la relevancia que les dan los docentes de esta escuela en sus clases y qué otras propuestas existen respecto a la cultura de la imagen. Además, me interesó identificar y profundizar en qué momento aparecen y con qué frecuencia, si es cuando se habilitan espacios de creación, si surgen espontáneamente, si el docente usa esos contenidos de moda o si los propone como materia de estudio y atención.

Propuse describir y analizar lo que sucede en los diferentes espacios escolares, en donde importa la mirada, la dedicación de un tiempo de estar en la escuela. La atención estuvo orientada a descubrir cuál es la relación de las imágenes producidas en la cultura digital con las técnicas corporales. Existía una preocupación por identificar elementos de la cultura digital que interpelan el tiempo, el espacio y la escena escolar, constituyendo así formas de habitar la escuela y el mundo.

La tesis tiene un anclaje territorial, casi que de estudio de caso, porque la preocupación está dada por reconocer un fenómeno que se identificó en una escuela, de una ciudad, en un momento y contexto determinados, es decir, la misma propuesta de investigación podría desencadenar otros análisis en otros contextos, momentos y lugares diferentes.

1.4 El trabajo de campo

El trabajo de campo permitió indagar y comprender cuáles son los usos y formas de aquellos contenidos que entran y juegan en la cotidianeidad constituyendo parte de la cultura escolar, incluso conocer diversos procesos en los que intervinieron personas con tradiciones diferentes. La elección de la escuela tuvo que ver con identificar algunas características similares a la del centro educativo en el que trabajaba en el momento de identificar el problema y la justificación de esto no fue comprobar lo que sabía que iba a aparecer, sino mantener algunos criterios que ordenasen la observación y mi posicionamiento como investigadora mediante una etnografía. Esos criterios se centraron en mantener que fuera una escuela pública, común, de un solo turno (cuatro horas), de quintil 5,¹² de un barrio cercano, donde la población es de contexto favorable y el acceso a internet y a las nuevas tecnologías alcanza al 100% de los estudiantes, tanto dentro como fuera de la escuela. La selección de los grupos se realizó para contemplar un universo de niños y niñas de primer nivel y otro universo del tercer nivel,¹³ con el fin de observar cierta diversidad y tener mayores elementos de análisis.

La propuesta se llevó a cabo en una escuela de Montevideo, en el barrio Punta Carretas.¹⁴

... la relevancia del trabajo de campo tiene un referente insoslayable en los planteos de Malinowski (1995: 22), para quien dicho trabajo supone básicamente

¹² “El Nivel de Contexto Sociocultural se construye dividiendo el total de escuelas públicas en 5 grupos de igual cantidad, de modo que el quintil 1 agrupa al 20% de las escuelas de contexto más vulnerable y el quintil 5 al 20% de las de Contexto menos vulnerable” (DGEIP, s. f., Monitor Educativo).

¹³ Antes de la reforma de 2023, la educación primaria se organizaba por niveles: nivel inicial (3, 4 y 5 años), primer nivel (primer y segundo grados, 6 y 7 años), segundo nivel (tercer y cuarto grados, 8 y 9 años) y tercer nivel (quinto y sexto grados, 10 y 11 años).

¹⁴ La ciudad de Montevideo es la capital de Uruguay y está organizada en diferentes barrios y zonas. Para la Dirección General de Primaria (DGEIP) se divide en jurisdicciones: Este, Oeste y Centro. Las escuelas de Punta Carretas están dentro de la jurisdicción Este.

el despliegue de la observación participante, como el camino a recorrer en la búsqueda del conocimiento de la cultura, especialmente para comprender el punto de vista de los actores sociales. (Ameigeiras, 2006: 117)

El trabajo de campo intentó descubrir lo que no está a la vista y fue un “proceso de documentar lo no-documentado” (Rockwell, 2009: 48). La entrada y la permanencia en la escuela fue un desafío que necesitó de un diálogo permanente con toda la comunidad, en el que varios elementos estuvieron sobre la mesa. Los vínculos especiales y de confianza con los interlocutores abrieron el campo de una manera particular. La entrada a la escuela fue un proceso cuidadoso, pero no muy complejo, dado que es una escuela acostumbrada a la mirada externa y de puertas abiertas.

El trabajo de campo no solo implica la posibilidad de observar, interactuar e interpretar a los actores en el contexto en el que los mismos se encuentran, y hacerlo durante un tiempo prolongado, sino también de participar en las múltiples actividades que dichos actores sociales despliegan en su vida cotidiana. (Ameigeiras, 2006: 117)

1.5 Producción de información y datos

El proceso de recolección de datos consistió en realizar un mapeo general a partir de la elaboración de un cuestionario a familias y a niñas y niños. Así, se pudo describir, elaborar y organizar los contenidos digitales a los que acceden niños y niñas fuera de la escuela y son revelados en ella. A través del registro de los nombres de los diferentes contenidos en el cuaderno de campo, y por medio de la interlocución con mis hijos, pude investigar en profundidad de qué se tratan y cuáles son. La cercanía generacional entre mis hijos y los niños y niñas de la escuela facilitó mucho el trabajo de construcción de datos empíricos. Mis hijos, al ser consumidores, productores y espectadores, se convirtieron en importantes interlocutores para la comprensión de varios contenidos e incluso para la búsqueda de alguno de los que aparecieron durante el trabajo de campo y no sabía dónde buscar o cuáles eran sus nombres reales. Este diálogo fue posible porque geográficamente estamos ubicados cerca de la escuela elegida y porque existen similitudes socioeconómicas con la población observada. De este modo, fueron una

permanente fuente de consulta, cuando en el registro había errores de escritura ellos rápidamente identificaban el contenido al cual quería hacer referencia, trabajamos con las notas de campo, con los relatos y luego, como si fuera un grupo de discusión, desciframos y encontramos elementos para analizar. Por momentos percibimos que la mayoría miraba y jugaba a lo mismo, podría pensarse que como parte de un proceso homogeneizante y global enmarcado en ciertos intereses económicos que privilegian algunas cosas sobre otras, hechas para ser vistas y también consumidas.

1.5.1 Mapeo de contenidos digitales

Construir e identificar cual es la cercanía de niños y niñas con respecto a diversos contenidos digitales ayudó a orientar la posterior observación en el campo. Tomar conocimiento sobre los intereses reales y el acceso que tienen a ellos fue determinante para luego comprender lo que el campo tenía para decir. Para este mapeo se utilizaron entrevistas y cuestionarios, tanto a familiares como a los niños y las niñas que concurren a la escuela. Estos referían a tiempos y acceso a dispositivos digitales, descripción e identificación de contenidos y también algunos comentarios con relación al momento de mirar. Analizar en primera instancia el mapa de los contenidos digitales (videojuegos, *videoclips*, programas de televisión, espectáculos deportivos) que consumen niños y niñas no fue tarea sencilla, dado que el universo era y es muy amplio.

1.5.2 Entrevistas y cuestionarios

Las observaciones se cruzaron con entrevistas a docentes, niños y niñas, entendiendo en este punto que “la entrevista es una narrativa, es decir, un relato de historias diversas que refuerzan un orden de la vida, del pensamiento, de las posiciones sociales, las pertenencias y pertinencias” (Arfuch, 1995: 89). Se realizaron entrevistas a las maestras de los grupos, al profesor de educación física y a dos creadores. Uno de ellos es creador de videojuegos, formado en Bellas Artes, y trabaja en la compañía Pomelo Games. El otro entrevistado es ilustrador, trabaja

en proyectos educativos y lleva adelante una columna sobre videojuegos en el programa de radio *No Toquen Nada*.¹⁵

A propósito de las entrevistas, Delgado y Gutiérrez dicen lo siguiente:

La entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental —no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo— del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación. La entrevista es pues una narración conversacional, creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado, que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio (Grele, 1990: 112). (1999: 228, citados en Batthyány y Cabrera, 2011: 90)

Se entrevistó a tres docentes de la escuela, dos maestras y un profesor de educación física:

- E1:¹⁶ Maestra efectiva de escuela pública de la ciudad de Montevideo, en este caso, trabaja con segundo año. Formada en el Instituto Normal de Magisterio, recibida en el año 2022.
- E2: Maestra de escuela pública de la ciudad de Montevideo, en este caso, trabaja con el grupo de sexto año. Su efectividad está radicada en otra escuela de Montevideo, pero trabaja desde hace tres años en la escuela elegida. Se formó en magisterio y se recibió en el año 1996.
- E3: Es profesor de Educación Física formado en el Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República. Trabaja en la escuela desde el año 2017.

En la búsqueda de otros aportes, se realizaron entrevistas a dos externos a la escuela:

¹⁵ Programa periodístico radial que actualmente funciona en la radio Del Sol de la ciudad de Montevideo. Nicolás Peruzzo lleva adelante un ciclo de columnas sobre la historia y la actualidad de los videojuegos.

¹⁶ Se hará referencia a los entrevistados de forma abreviada (E1, E2, E3, E4, E5, E6), para mantener el anonimato de las personas.

- E4: Creador de videojuegos, formado en la Escuela de Bellas Artes de la Universidad de la República. Trabaja actualmente en una compañía uruguaya de videojuegos.
- E5: Ilustrador y creador de animaciones. Ha estado vinculado con la educación a través de proyectos artísticos y científicos, tanto con el Ministerio de Educación y Cultura como con el Hospital Pasteur. Es columnista de la radio FM Del Sol, en el programa *No Toquen Nada*, y ha compartido en varios episodios la historia de los videojuegos.

Se realizaron dos cuestionarios que ayudaron a dialogar con la observación, uno aplicado a las familias y otro a los propios niños y niñas. Fueron insumos importantes, porque a partir de ellos se relevó información acerca del acceso, el tiempo y el contenido.

1.5.2.1 Cuestionario a niños y niñas

1- ¿Cuántos años tienes?

2- ¿Qué dispositivo utilizas para acceder al universo digital?

- Celular
- Ceibalita y/o computadora familiar
- Televisión
- Play Station o similar

3- ¿Qué tipo de contenidos digitales eliges?

- Videojuegos
- Series
- Dibujos animados
- Películas
- *Streamers*
- Redes sociales
- Videos / tutoriales / videoclips

4- Escribe 3 de los contenidos que más te gustan y a los que más tiempo les dedicas. Siendo 1 el más elegido y 3 el menos.

5- ¿Qué es lo que más te gusta cuando estás en contacto con la cultura digital?

1.5.2.2 Cuestionario a familias

1- ¿Qué edad tiene tu hija/o?

2- ¿Qué dispositivo es utilizado por tu hijo/a para acceder al universo digital?

- Celular
- Ceibalita y/o computadora familiar
- Televisión
- Play station o similar

3. ¿Qué tipo de contenidos digitales elige?

- Videojuegos
- Series
- Dibujos animados
- Películas
- *Streamers*
- Redes sociales
- Videos / tutoriales / videoclips

4. Enumera y especifica 3 de los contenidos más elegidos. El 1 el más elegido y el 3 el menos.

5. ¿Cómo identificas a tu hijo/a mientras participa de estas actividades? Marca las que consideres.

- Permanece sentado sin moverse
- Repite, imita, relata o dialoga desde el lenguaje verbal
- Repite y/o imita movimientos
- Paralelamente realiza otras actividades

6. ¿Cuál de ellas predomina? Elige solamente 1 opción.

7. En la vida cotidiana, cuando no está en contacto con estos contenidos, ¿observas en tu hijo/a algunos movimientos, gestos o vocabulario que provienen de allí?

8- ¿Cuántas horas aproximadas, en promedio, destina tu hijo/a a contenidos digitales en el día?

- Menos de 2 horas
- Entre 2 y 5 horas
- Más de 5 horas

1.5.3 Observación participante

La mirada siempre parte de uno mismo, es decir, está marcada por cierta subjetividad; se podría señalar, incluso, que lo que vemos y lo que omitimos ver ya implica de alguna manera un nivel de interpretación de la realidad observada.

Pastorino (2018: 65)

El trabajo de observación implicó estar en la escuela durante un tiempo y fui tomando decisiones a partir de él. Junto con el mapeo, las entrevistas y cuestionarios a docentes, familias y creadores de videojuegos e ilustraciones, pude componer y construir la información necesaria para el análisis. Observé clases, traslados, recreos, entradas, salidas; escuché interacciones; estuve allí, fui parte de la escuela. Presencí y conviví jornadas enteras con grupos a los que acompañé desde que entraban a la escuela hasta que salían.

... la relevancia del trabajo de campo tiene un referente insoslayable en los planteos de Malinowski (1995: 22), para quien dicho trabajo supone básicamente el despliegue de la observación participante, como el camino a recorrer en la búsqueda del conocimiento de la cultura, especialmente para comprender el punto de vista de los actores sociales. De allí en más se pone en marcha una perspectiva de trabajo que, además de vertebrar el ejercicio del oficio antropológico, marca decididamente la investigación social. Hacer alusión al «campo» implica referirme a un lugar en particular, aquel en el que los actores sociales despliegan su vida, donde se encuentran e interactúan, en donde se generan y producen situaciones y acontecimientos que demandan nuestra atención. (Ameigeiras, 2006: 117)

En el estar cotidiano se observan acontecimientos que demandan nuestra atención y que en primer lugar parecerían descartados en el entramado de algunos espacios escolares; sin embargo, es posible que (in)visiblemente sean parte de los niños y niñas, determinando de alguna manera formas de estar y modos de ser en la escuela y en el mundo.

La investigación dentro del campo fue muy dependiente de la observación, su registro y su análisis fueron de los desafíos más importantes de la etnografía. Lo que construí y produje a partir de allí estuvo permanentemente en vínculo con la teoría, sabiendo que no hay observación ingenua. De todas maneras, intenté hacer el ejercicio de mirar para pensar y no sólo pensar para mirar. Fue un proceso en el que el estar con el otro fue parte de un acuerdo con todos y todas dentro de la escuela. Es decir, este proceso fue atravesado por una dimensión ética necesaria, con acuerdos establecidos, con la directora, los docentes y las familias involucradas, con niños y niñas que insistentemente querían saber lo que estaba estudiando. El consentimiento informado, el anonimato, la confidencialidad en la obtención de la información fueron parte de un ritual que implicó de alguna manera un acto de dominación, pero sin el cual no hubiera sido honesta mi permanencia en el campo, ya que todos y todas necesitaban saber qué hacía como investigadora, qué observaba y para qué. Tanto para mí como para los demás, el estar presente en la escuela abrió un mundo no explorado y fue muy importante tener en cuenta las implicancias y sentidos que se construyen.

El registro de la observación se realizó a través del diario de campo, en el que incluí valoraciones personales y subjetivas con relación a lo que estaba viviendo, expresiones más libres sobre la experiencia del campo (Rockell, 2005: 59). También trabajé con un cuaderno, en donde registré notas en tiempo real, las que luego detallé con mayor profundidad, logrando una descripción más rigurosa y densa.

Durante el transcurso de la construcción del material empírico en el campo se definieron varios elementos con relación al objeto de estudio y a la propuesta

metodológica. La vigilancia epistemológica me ayudó a seguir enmarcando el objeto de estudio: “El ejercicio de la vigilancia epistemológica debe ser constante y tendiente a subordinar el uso de técnicas y conceptos a un examen continuo sobre las condiciones y los límites de su validez” (Batthyány y Cabrera, 2011: 14).

Parte de la observación también estuvo delineada por el mapeo de contenidos que fui construyendo. El trabajo propuso construir un guion que orientaría la observación para tratar de identificar esos contenidos en el espacio escolar. Es decir, al conocer el videojuego, serie o videoclip, fácilmente iba a poder identificarlo en la escuela. Esto no fue tan lineal y resultó muy difícil, porque las respuestas fueron muy diversas y se hizo complejo saber y conocer en profundidad todos los videojuegos, todas las series, todos los *streamers*, todas las películas, en fin, contenidos que muchas veces ni siquiera permanecen en el mundo virtual, porque son efímeros. De todas maneras, algunos son posibles de describir y me ayudaron al entendimiento de diversos elementos durante mi permanencia en la escuela.

Destaco en particular en la observación el espacio de la educación física, ya que siempre estuvo en el horizonte como universo a investigar, un poco por ser el espacio donde comencé a ver estas relaciones y otro poco porque tenemos la tendencia a pensar que cuando hablamos de movimiento hablamos de lo corporal (Gambarotta y Mora, 2018). Fue un espacio privilegiado para descubrir relaciones diversas entre imágenes y técnicas corporales.

Capítulo 2: Pensar para mirar

En este capítulo se abordan dos elementos claves que circulan a lo largo de todo el trabajo, bordeando y delimitando problemáticas en torno a educación del cuerpo y la cultura digital. Principalmente, se desarrollan conceptualmente las ideas a partir de las que se posiciona el trabajo respecto a la cultura digital, la niñez, la escuela y las técnicas corporales.

La niñez atravesada por la escuela y por la cultura digital presenta algunos problemas que es necesario pensar en este contexto. En este sentido, la escuela y el lugar desde donde la estamos mirando serán determinantes. El foco de la tesis tiene que ver con la relación entre las imágenes y las técnicas corporales, por lo cual se hace necesario responder de antemano qué son las técnicas corporales y cómo se aprenden. Son sentidos que le dieron cuerpo al campo y ayudaron a pensar sobre lo que estaba mirando, pensar para mirar.

2.1 La cultura de la imagen en la escena contemporánea

La imagen se devela como una de las vertientes más importantes de la historia de la humanidad, tanto para el relato como para la construcción de la propia historia, consolidándose como soporte y proyecto político que hace historia (Galak, 2015) incluso para construir gusto y sensibilidades. En la pintura, la fotografía, el cine, luego con el progreso audiovisual, la televisión y otros nuevos medios (Manovich, 2006), la imagen se ha consolidado como un universo doméstico potente, que marca una dimensión (al menos particular) distintiva de estos tiempos y que vale la pena analizar. La cultura digital nos atraviesa, y somos consumidores, productores, almacenadores y reproductores de una cultura de la imagen. Formamos parte de un proceso en el que el mundo globalizado borrona fronteras y legitima algunos elementos que pueden ser aculturizantes y desterritorializados, es decir, que están lejos de contribuir a procesos de singularización. Tal como plantean Guattari y Rolnik, “La cultura no es sólo una transmisión de información cultural, una

transmisión de sistemas de modelización, es también una manera que tienen las élites capitalistas de exponer lo que yo llamaría un mercado general de poder” (2005: 33). Las multinacionales, dueñas de las plataformas digitales, a través de sus medios técnicos de distribución y de comunicación, masifican algunas cuestiones frente a otras, en cualquier territorio, en cualquier parte del mundo. Se universalizan y legitiman contenidos que nada tienen que ver con las raíces y la cultura de cada barrio, país o territorio. Byung-Chul Han, en su trabajo sobre las “no-cosas”, plantea los problemas de la cultura al ser atravesada por la mercancía:

Cuanto más se convierte la cultura en mercancía, tanto más se aleja de su origen. La comercialización y mercantilización total de la cultura ha tenido por efecto la destrucción de la comunidad. La *community* que tan a menudo invocan las plataformas digitales es una forma de comunidad mercantil. La comunidad como mercancía es el fin de la comunidad. (2021: 31)

Actualmente hay una distinción en las formas del mundo digital, que opera de manera diferente, con un impacto distinto, por ejemplo, al de la imprenta o la fotografía. Lev Manovich, en su trabajo sobre los nuevos medios de comunicación, dice lo siguiente al respecto:

... cabe pensar que, igual que la imprenta en el siglo XIV y la fotografía en el XIX tuvieron un impacto revolucionario sobre el desarrollo de la sociedad y la cultura modernas, hoy nos encontramos en medio de una nueva revolución mediática, que supone el desplazamiento de toda la cultura hacia formas de producción, distribución y comunicación mediatizadas por el ordenador. Es casi indiscutible que esta nueva revolución es más profunda que las anteriores, y que sólo nos estamos empezando a dar cuenta de sus efectos iniciales. De hecho, la introducción de la imprenta afectó sólo a una fase de la comunicación cultural, como era la distribución mediática. De la misma manera, la introducción de la fotografía sólo afectó a un tipo de comunicación cultural: las imágenes fijas. En cambio, la revolución de los medios informáticos afecta a todas las fases de la comunicación, y abarca la captación, la manipulación, el almacenamiento y la distribución; así como afecta también a los medios de todo tipo, ya sean textos, imágenes fijas y en movimiento, sonido o construcciones espaciales. (2006: 4)

El tiempo, el espacio y los cuerpos son relativos, el mundo de la información responde al capitalismo de alquiler (López, 2022), donde ya no solamente sirve y vale acumular. Para este caso, en el que dependemos de plataformas digitales para acceder a la cultura digital, el contenido está disponible por un tiempo, es decir, nos

“prestan”¹⁷ música, películas, juegos, pero en cualquier momento, y con sólo apretar un botón, puede desaparecer. El mundo que se presenta a partir de la digitalización hace que las cosas sean comunes por tiempos y en espacios que otros (unos pocos) deciden.

Las informaciones que hoy están irrumpiendo en nuestro entorno y suplantando a las cosas son de una clase como nunca antes ha habido: son informaciones intangibles. Las imágenes electrónicas en la pantalla de la televisión, los datos almacenados en los ordenadores, todas esas películas y microfilms, hologramas y programas son “blandos” (software), a tal punto que todo intento de agarrarlo con las manos fracasa. (Flusser, 1999: 105)

La cultura digital responde y está mediada por grandes industrias, como Google, Amazon, Microsoft, Apple o Facebook (entre otras). Estas empresas producen, reproducen, almacenan y distribuyen los contenidos digitales a los que acceden los niños y las niñas, marcando incluso una agenda de conversación e intercambio. Son contenidos creados, divulgados y publicitados a partir de informaciones y datos que se obtienen de los diferentes algoritmos que las mismas plataformas producen. No es novedad que cuando aceptamos términos y condiciones de cualquier aplicación, ya sea de cine, videos o videojuegos, estamos otorgando datos sobre lo que nos interesa mirar y hacer; a partir de allí se despliega un universo de posibilidades que, a través del deseo, nos hace consumir, casi sin pensar y de forma inmediata. Podemos decir que la diversidad cultural se acota de acuerdo a estos intereses, donde ciertos contenidos y no otros son legitimados y ofrecidos. Ese consumo está dado por el deseo, el interés y la opinión, la oferta del mercado se produce en función de estos aspectos, donde somos protagonistas y público a la vez y donde los mecanismos de poder operan hacia la población.

El acceso a los contenidos se realiza desde cualquier dispositivo y en cualquier momento, y se le dedica mucho tiempo. Podemos preguntarnos una vez más si realmente existen experiencias diversas y democratizantes de la cultura o si, en

¹⁷ Se utiliza entrecomillado para representar en forma figurativa el que nos prestan algo, cuando en realidad lo estamos comprando.

realidad, las experiencias siguen siendo acotadas y contribuyen al proceso de homogeneización del que hablan Guattari y Rolnik (2005).

2.2 La niñez atravesada por la cultura digital y la escuela

Difícilmente podemos pensar a la niñez por fuera de la escuela como invención que forma parte del proceso civilizatorio moderno occidental. La escuela, como parte de un proceso histórico, cultural y social, fue y es el centro de proyectos estéticos y políticos (Dussel, 2009; Southwell, 2014; Pineau, 2014b). Lo mismo sucede con la cultura digital o cultura de la imagen, en la que niños y niñas son productores, reproductores y consumidores.

Este trabajo pretende contribuir de alguna manera a los estudios sobre educación del cuerpo, y es importante acordar y trabajar sobre esta noción que se hace presente a lo largo de la historia en pequeños trazos y entramados, a veces silenciosamente o de manera poco visible, pero de forma muy significativa. Soares parte de la idea de que la educación del cuerpo es, al mismo tiempo, “... *difusa e concentrada, espontânea e especializada, é esse quadro ambíguo, impreciso e extenso que merece atenção e exame*” (2021: 2). La educación del cuerpo se configura a partir de procesos sociohistóricos y políticos, en los que se ponen en juego modos particulares de hacer, decir y sentir, en sintonía con lo que expresa Galak:

... por “educación del cuerpo” se entienden las técnicas y prácticas corporales transmitidas culturalmente cuya razón se explica por las significaciones sociales que representan sus incorporaciones. Así, desde las maneras de jugar, hacer gimnasia o practicar un deporte, hasta los modos de caminar, estar parado o ser hombre y mujer, entre otras formas disciplinadas de moverse, demuestran aprendizajes hechos cuerpo que, antes que efectivamente individuales, son eminentemente colectivos, socio-históricos y políticos. (2017: 56)

Los aprendizajes hechos cuerpo son atravesados, en este caso, por la escuela y la cultura digital. Operan de manera singular sobre los cuerpos, de modo diferente a lo que ocurría en otros tiempos y espacios histórico-políticos. Tanto la historia de la educación en general como la historia de la educación del cuerpo en particular han atravesado diversas concepciones en torno al cuerpo, e incluso para las diversas

áreas de investigación esto ha tenido una fuga de sentidos. Para el caso de los estudios en las ciencias humanas, en el trabajo de Carmen Soares podemos encontrar algunas pistas (a partir de fuentes analizadas por la propia autora) sobre lo que implica pensar el cuerpo para la anatomía y la incidencia de la cultura en el cuerpo vivo.

Se a anatomia (MANDRESSI, 2003; SOARES; TERRA 2007; TERRA; SOARES, 2014) ocupou-se da materialidade do corpo sem vida, portanto, sem movimento, a educação tomará tanto sua dimensão física, fisiológica quanto suas formas de expressão, pois é do corpo vivo que essa educação tão ampla e ao mesmo tempo tão específica se ocupará. Tudo o que concerne ao corpo, desde a intimidade de sua fisiologia, até sentimentos e emoções será, pouco a pouco, demarcado pela cultura em suas singularidades, tornando-se objeto de uma educação cada vez mais específica. (2021: 3)

Para ese cuerpo vivo, en la actualidad, tanto la escuela como la cultura digital atraviesan la niñez. Se produce una estética de lo digital y una estética de lo escolar, que podrían determinar el gusto, delimitando lo feo y lo bello, lo agradable y lo desagradable, lo bueno y lo malo. Para comprender qué implica pensar en lo estético para la escuela, Pablo Pineau plantea lo siguiente:

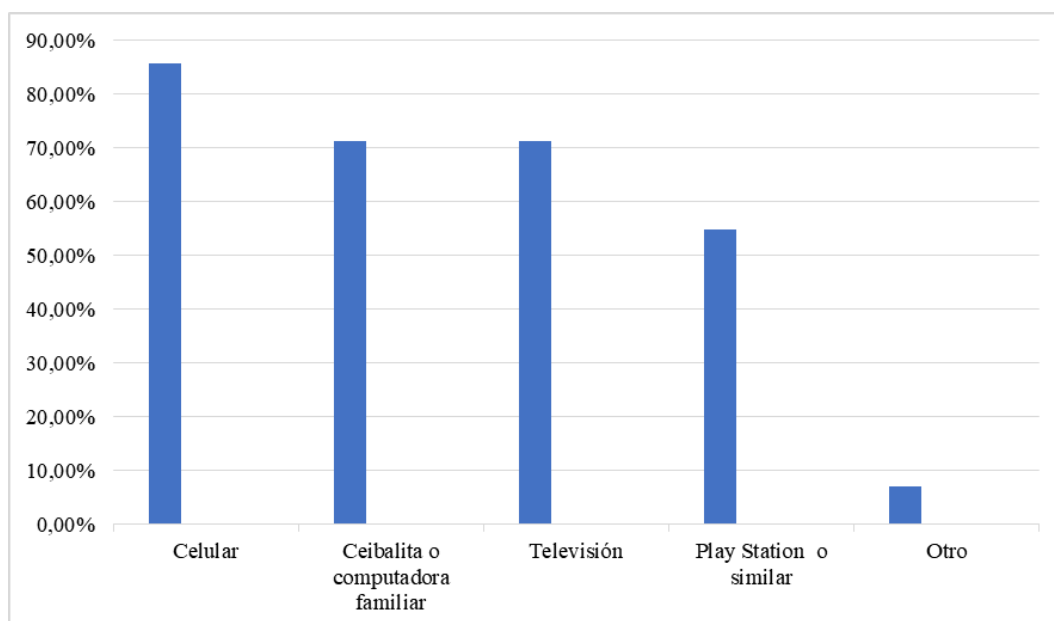
La estética, entonces, es entendida como un sistema de operaciones que permite convertir el “mundo sensorial” de los sujetos en determinadas sensibilidades mediante la sanción de juicios de valor. Para lograrlo, desarrolla un vocabulario de categorías específicas (bello/feo, agradable/ desagradable, etc.) de clasificación sobre las sensaciones. Dicho vocabulario no es un atributo a priori de los objetos (Platón) o de los sujetos (Kant), ni puede ser reducido a una imposición social (Bourdieu), sino que debe ser comprendido como un efecto contingente e históricamente variable. (2014b: 24)

La niñez forma parte de la cultura digital, niños y niñas son consumidores, productores y reproductores de diversos contenidos. El acceso, el tiempo y las formas en que interactúan los hacen ser protagonistas de ese proceso estético.

A través del cuestionario que se propuso a las familias, se realizó el relevamiento de algunos datos. Con respecto al tipo de dispositivo utilizado para acceder a la cultura digital, en promedio, niñas y niños tienen contacto con los medios audiovisuales por medio de dispositivos móviles (86% es lo que contestan niños y niñas y 59% las familias) o computadoras (71% responden niñas y niños y 77% es

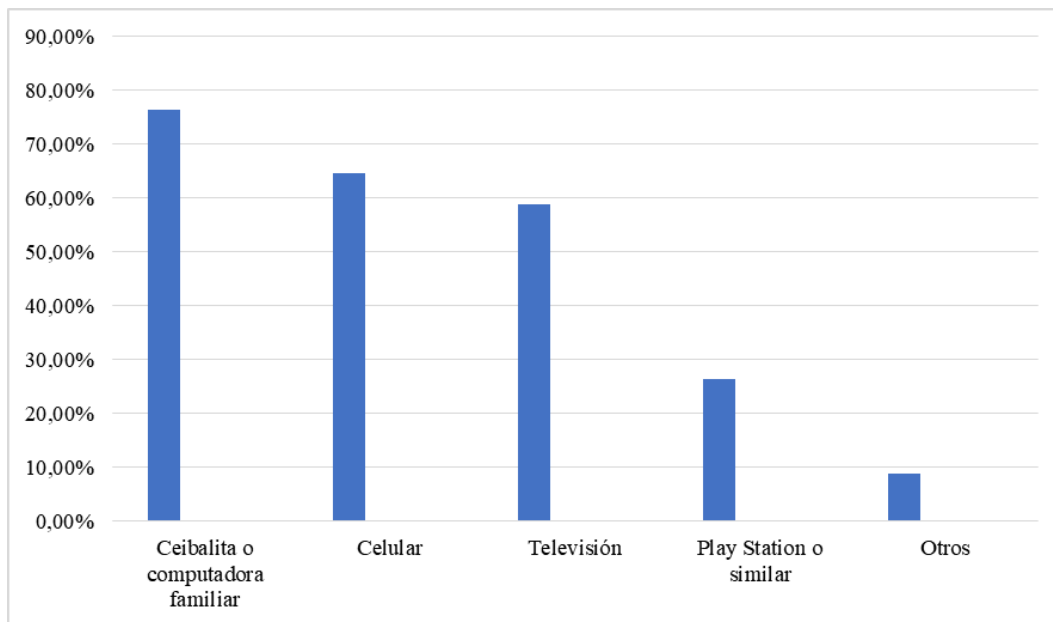
la respuesta de las familias). Otro de los aspectos relevantes, y que es necesario sea considerado, es la relación con el tiempo, es decir, el tiempo dedicado al acceso a estos contenidos. El 56% de las familias manifiestan que el tiempo oscila entre tres y cinco horas diarias o más (no estamos contando aquí el uso de las tecnologías en la escuela). El tiempo de acceso a la cultura digital se iguala prácticamente al tiempo escolar. No se puede pensar a los niños y niñas por fuera de la escuela y, entonces, tampoco por fuera de esta relación con la cultura digital, de hecho, forman parte de ella.

Gráfico 1. ¿Qué dispositivos utilizas para acceder al universo digital?



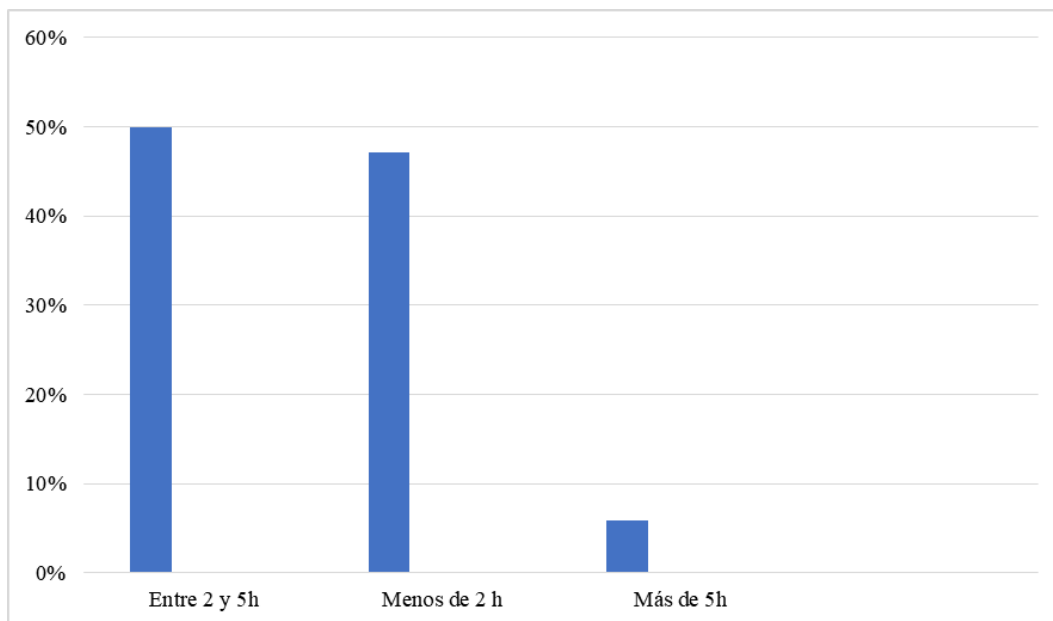
Fuente. Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a niños y niñas.

Gráfico 2. ¿Qué dispositivo es utilizado por tu hijo o hija para acceder al universo digital?



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a las familias.

Gráfico 3. ¿Cuántas horas aproximadas, en promedio, destina tu hijo o hija a contenidos digitales?



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a las familias.

El diálogo entre lo escolar y la irrupción de la tecnología en general y de la imagen en particular no es novedad. Los y las docentes han tenido que reconfigurar sus prácticas escolares a medida que fueron avanzando el acceso y los medios tecnológicos, tanto por las posibilidades que brindan como por su complejidad. La relación con los saberes y con el conocimiento e incluso la relación docente-estudiante se han visto interpeladas por la inclusión de nuevas tecnologías y por el acceso a lo digital. De acuerdo con lo estudiado por Dussel (2009), a lo largo de la historia la escuela ha tenido diferentes vínculos con la tecnología: se ha resistido, la ha censurado y cuestionado, pero también ha intentado dialogar con la cultura de la imagen. Para la escuela, no sólo implica pensar el trabajo de la imagen como recurso didáctico asociado a lo tecnológico, sino que es importante distinguir cómo se posiciona la escuela y se hace cargo de la vertiginosidad de estos tiempos, entonces, se hace necesario pensar en pedagogías de la imagen que aborden estas temáticas. Abrirse al mundo digital en general y a la cultura de la imagen en particular puede cambiar las reglas establecidas para la escuela moderna, porque las relaciones de poder en torno al saber se configuran de otra manera, se cuestionan las formas de enseñar, quebrando o modificando los lugares de niños, niñas y docentes.

En la escuela pública uruguaya, en 2007 se crea el Plan Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (Ceibal),¹⁸ una propuesta que ofrece en primer lugar el acceso a dispositivos, brindando una computadora o *tablet* a cada niño y niña. El plan surge por iniciativa del gobierno de Tabaré Vázquez¹⁹

¹⁸ La finalidad del Plan Ceibal es la promoción del desarrollo de la ciencia y la tecnología a nivel educativo. Fue creado como un plan de inclusión e igualdad. Su misión es “promover la inclusión digital para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el acceso a la educación y a la cultura, y será la entidad referente en innovación educativa con tecnologías” (Uruguay, Poder Legislativo, 2010).

¹⁹ Tabaré Vázquez fue elegido presidente en dos períodos de gobierno en Uruguay, 2005-2010 y 2015-2020, por el partido Frente Amplio (coalición de izquierda). En su primer período impulsó el Plan Ceibal (2007) y la obligatoriedad de la educación física en todas las escuelas uruguayas.

en el año 2006 y la primera entrega de computadoras se concretó en el año 2007, en Cardal, departamento de Florida, Uruguay. Actualmente involucra diversos programas, recursos, plataformas y áreas de formación.²⁰ Las maestras entrevistadas señalan ese momento como uno de los más importantes en su trayectoria educativa e incluso como un antes y un después para la escuela a propósito del diálogo con lo digital y el uso de las tecnologías. Ante la pregunta acerca de cuáles han sido los cambios vividos con relación a la cultura digital en sus trayectorias como docentes, respondieron lo siguiente:

Enormes, enormes, porque me tocó la entrega de las primeras ceibalitas²¹ en una escuela de Paso de la Arena,²² ya hace un montón de años. Entonces fue un antes y un después. Los niños de antes no tenía ni celular ni el acceso a una máquina, de repente, si había un equipo en la casa, lo utilizaban los adultos y los niños no tenían tanto acceso, al tener la ceibalita, bueno, ya empezaron a tener acceso a eso. (E1)

Al mismo tiempo, las docentes manifiestan el desafío al que tuvieron que enfrentarse cuando comenzaron a tener los dispositivos.

A nivel de niños fue más paulatino, en el 2008 ellos empezaron a recibir la ceibalita y realmente para nosotros fue un cambio. Todavía que los maestros somos muy estructurados —me incluyo—, nos costó mucho el cambio y también no son las mismas computadoras que tenemos ahora, se trancaba, el internet no era el mismo de ahora. En el primer momento fueron bastantes críticos, a medida que iba pasando el tiempo Ceibal nos dio la oportunidad de avanzar muchísimo porque realmente fue abismal la diferencia de un principio, no sé bien el año, pero yo creo que el 2014-2015 nosotros ya nos fuimos apropiando de la computadora, realmente empezamos a trabajar, o sea, era una herramienta muy valiosa y muy importante en las aulas, valiosísimo. (E2)

Ambas docentes identifican un punto clave de inclusión digital con la llegada del Plan Ceibal, transitando diferentes caminos desde el comienzo hasta la actualidad. Aparece un momento de irrupción que desafía a las docentes al recibir herramientas tecnológicas (2007-2009). A medida que pasó el tiempo, se han apropiado del

²⁰ Para ampliar, ver <https://www.ceibal.edu.uy/es>

²¹ Forma coloquial de nombrar a los dispositivos del Plan Ceibal.

²² Barrio situado al oeste de Montevideo.

mundo digital y lo consideran muy valioso y muy importante en las aulas. Sin embargo, ¿existe una preocupación por la pedagogía de la mirada en esta escuela de Montevideo? Más allá del acceso y las herramientas que proporciona el Plan Ceibal, existe un universo paralelo acerca de lo que miran niños y niñas que nos interpela como docentes. Permanentemente tomamos decisiones en cuanto a lo que permanece o no en la escuela, a qué le damos lugar y cómo se establecen puentes con lo que está por fuera de los diseños curriculares. Existen elementos que se originan fuera de la escuela e ingresan de diversas formas al espacio escolar: juguetes, dibujos, relatos, movimientos, formas de hablar, son algunos de los elementos provenientes de la cultura digital que atraviesa la escuela.

El problema de investigación pone en escena varios elementos que en su análisis están atravesados por la historia, la estética y la política. El estudio de la imagen con relación a las técnicas corporales en la escuela necesariamente lleva a decir algo sobre la escuela y también sobre las técnicas.

2.3 La escuela

La escuela se configura como una parte determinante en las infancias, donde las escenas se irán configurando con relación al tiempo y al espacio, según Inés Dussel, dándoles otro significado.

El espacio escolar no es ya el telón de fondo, el territorio predefinido como invariante Kantiana sobre el que se sobreimprimen ideas y personas, sino que refiere a la existencia simultánea de condiciones múltiples en movimiento; es más un espacio-tiempo y una escena (el momento en que las cosas pueden ser de otra manera) que un dispositivo fijo que define de antemano lo que se puede pensar y sentir (Rancière, 2018). (2019: 33)

La autora propone pensar en las variables que se aparecen en la escuela y en cómo las interacciones en los diferentes espacios escolares variarán de acuerdo al tiempo y también a las escenas que allí se configuren. Es decir, que, en el mismo espacio, en otro tiempo, sucederán otras cosas, diferentes, e incluso al mismo tiempo, en el mismo espacio, pueden darse escenas diferentes. Más adelante, cuando se haga

referencia al espacio del recreo o a las clases de educación física, esto se revelará con mayor claridad.

Pretendo presentar dos miradas diferentes de la escuela, tomando como eje central el trabajo de Simons y Masschelein (2014) *Defensa de la escuela, una cuestión pública*. Allí los autores proponen, a modo de juicio, ubicar el lugar de la escuela tanto para quienes la cuestionan y la han juzgado como para quienes la defienden. Al defenderla, parten de pensar acerca de qué es lo escolar y la posicionan como una “invención de una forma específica de tiempo libre y no productivo, indefinido, al que no se puede tener acceso fuera de la escuela” (Simons y Masschelein, 2014: 30). La escuela del futuro debe ser una cuestión de suspensión (liberar, separar, desatar, colocar entre paréntesis), de profanación (o hacer algo disponible, convertirlo en un bien público o común), de atención y de mundo (abrir, crear interés, traer a la vida, formar), de tecnología (practicar, estudiar, disciplinar), de igualdad, de amor, de preparación. Los autores plantean que una escuela que no se constituya de esta manera no es en sí una escuela. De hecho, si pensamos una escuela como una extensión de la familia y de la sociedad en sí, se puede pensar en una escuela desescolarizada. Los autores muestran a la escuela desde una mirada ontológica, desde su forma.

La forma escolar es la que permite precisamente que los jóvenes se desconecten del tiempo ocupado del hogar o del oikos (el tiempo de la oiko-nomía) y de la ciudad/estado polis (el tiempo de la polí-tica). La escuela proporciona la forma (es decir, la particular composición del tiempo, espacio y materia de estudio que configuran lo escolar) para el tiempo liberado, y quienes moran en ella trascienden el orden social (económico y político) y sus (desiguales) posiciones asociadas. (Simons y Masschelein, 2014: 30)

En su libro, los autores reconocen todo lo que la escuela ha sido y también todos los cuestionamientos que se le han hecho en cuanto a su función reproductora y disciplinadora. En algún sentido, estos discursos están hechos cuerpo en docentes y niñeces, por eso es interesante dialogar con otra mirada respecto a la escuela, y este es el planteo que hacen Milstein y Méndes (1999). De acuerdo con estos autores, existe una escuela que está en el cuerpo de los niños y las niñas, que construye un sentido propio de pertenencia a una temporalidad y una espacialidad,

y da cuenta de un orden preestablecido. Existe, entonces, un habitus institucional (Bourdieu, 1998) en el que niñas y niños tienen incorporado lo que se puede hacer en la escuela y lo que no, hay un orden, un tiempo y un espacio ya determinado, y está en el cuerpo (Milstein y Mendes, 1999). Anticiparse desde esta mirada ofrece elementos para saber que lo que se revele en la escuela será una porción del mundo posible a ser observado.

Puede ocurrir que en una misma escuela encontremos rastros de ambas miradas: una escuela desescolarizada, que nos ayuda a entender la tradición escolar como lo que ha sido desde su función, y otra mirada que propone pensar la escuela como posibilidad de abrir un mundo común, cuyo centro no será la socialización, sino que se piensa desde su forma, en la que quizás aparecerán otros usos posibles, donde el mundo se suspende de sus usos habituales.

Estas dos miradas pueden ser contrapuestas, pero conviven, dado que la tradición escolar en sus discursos establece ciertos modos de estar en ella. Es decir, tenemos impregnado en el cuerpo qué decir o hacer en la escuela y eso puede determinar de algún modo el que la escuela sea más o menos permeada por lo que sucede fuera de ella, o que niños y niñas puedan limitarse al momento de socializar lo que van incorporando de la cultura digital. Tanto para las docentes como para niñas y niños, e incluso para mí como observadora, los discursos sobre la escuela imprimen un significado singular.

El análisis busca trascender las posiciones críticas hacia la escuela para intentar identificar otros espacios no explorados en cuanto a posibilidades y en cuanto a la apertura hacia un nuevo mundo. Se busca descifrar qué hace la escuela respecto a la cultura digital, qué hace con el cine, con la fotografía, con las imágenes que niños y niñas traen sobre lo que miran.

2.4 Las técnicas corporales

El entramado de los movimientos y las técnicas corporales ha sido estudiado desde varias disciplinas, fundamentalmente desde la anatomía y la biomecánica. Los

estudios sociales y antropológicos ofrecen otras pistas para comprender el cuerpo de otra manera e incluso para definir desde otros puntos de vista las técnicas corporales. Marcel Mauss definirá a las técnicas corporales como “la forma en que los hombres, sociedad por sociedad hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional” (1979: 337), y dice básicamente que son aprendidas a través de dos procesos fundamentales: la imitación prestigiosa y la educación. La educación del cuerpo está dada por el despliegue gestual aprendido por niñas y niños a partir de la imitación y de la educación, por momentos de forma muy visible y en otros no tanto, los detalles son los que en cualquier lugar de la escuela nos dieron pistas para pensar procesos de transmisión cultural y aprendizaje de técnicas. “No hay técnica ni transmisión mientras no haya tradición” (Mauss, 1979: 342), generación tras generación se transmiten técnicas que forman parte de un contexto histórico y cultural, en el que en el propio proceso de aprendizaje se identifican relaciones de autoridad y prestigio. En este caso, un adulto, una figura pública que aparece en un videojuego, un compañero o compañera de clase, un docente, incluso personajes de ficción, tendrán la autoridad y el poder suficientes para que se dé la transmisión, ya sea por un proceso mimético, de imitación o por educación. Más adelante podremos recuperar todo esto cuando veamos que muchas técnicas y movimientos son transmitidos, por ejemplo, por Messi en un partido de fútbol, por Ronaldo por su manera de festejar, por Blue de Roblox,²³ por distintos personajes de Fortnite u otros que tienen el prestigio suficiente por aparecer en una plataforma como TikTok y hacerse virales. Son ejemplos que por ahora son nombrados y más adelante serán analizados.

Así, las técnicas corporales se dan de una forma tradicional —Mauss las denomina “acto eficaz tradicional”—. No obstante, Gambarotta (2015) discute o complementa el trabajo de este autor, visibilizando algunas limitaciones, y propone pensar en las

²³ Roblox, es una plataforma de videojuegos en línea, creada en 2006. Los usuarios crean sus mundos y sus propios juegos, puede haber desde una experiencia de *parkour* a una persecución, supervivencia. Se distingue del Minecraft por el potencial de creación de juegos y de mundos y también porque cada uno puede crear sus personajes como quiera, incluso con expresiones faciales.

corporalidades que producen las técnicas corporales. Es decir, no sólo importa pensar en la transmisión de las técnicas sino también en sus usos y en el lugar simbólico que representan en la sociedad. Se instaura una corporalidad singular si en el centro de los estudios también pensamos “los usos reglados, las reglas usadas que producen una determinada corporalidad, indagando cómo se producen tales reglas y el modo de corporalidad que ellas instauran” (Gambarotta, 2015: 57). Podemos pensar en un ejemplo claro del trabajo de campo: en varias ocasiones niños y niñas utilizaban formas de festejo singulares ante cualquier situación (un logro matemático, al convertir un gol o al ganar un juego), una técnica corporal que se transmite ya por tradición, es eficaz y produce corporalidades por los usos que se le dan, tiene significado. En la cultura digital, existen reglas y usos que son de este tiempo, que forman al cuerpo tanto por las formas de acceso como por el contenido que es mirado y reproducido a través de las técnicas corporales.

Pensar para mirar, mirar para pensar. El posicionamiento teórico aporta elementos fundamentales para que, a partir de la mirada, podamos reflexionar y analizar lo que el campo ha revelado. Distintos lentes provocarán la reflexión sobre las posibilidades que el trabajo etnográfico otorga. En este caso, el lente con el que miramos la escuela colabora en poder pensarla desde su forma visibilizando otros lugares posibles en cuanto al espacio, el tiempo y la relación con los demás. En cuanto a la cultura digital, propuse lineamientos que ponen en juego algunos problemas para las infancias en el escenario contemporáneo, prácticas y relaciones que se dan en este tiempo diferente a otros. Por último, la noción de técnicas corporales de Mauss (1979) y el aporte de Gambarotta (2015) habilitan a pensarlas desde sus usos con un anclaje histórico y cultural, desde las formas que cada cultura despliega en su tiempo y las formas en que las aprendemos.

Capítulo 3: De las formas digitales a la formación de los cuerpos

En este capítulo se presentan algunas complejidades de la cultura digital y se discuten las formas que en ella se producen. Propongo describir y clasificar algunas de las imágenes y contenidos que se producen a partir de lo que observé en el trabajo de campo. Me importa poner atención tanto al contenido como a las formas, porque de allí se desprenden varios elementos de análisis con relación a la educación estética en la que estamos inmersos, incluso porque las prácticas del mirar, jugar e interactuar hacen cuerpo. Lasén y Puente hablan de la contribución de las tecnologías digitales a la inscripción de los cuerpos y dicen lo siguiente:

Las tecnologías digitales contribuyen a inscribir, ordenar y organizar los cuerpos, en un proceso de doble inscripción, en línea y fuera de línea, en los dispositivos digitales y en nuestras carnes y habilidades. Por un lado, los cuerpos y sus distintos aspectos son presentados, representados y configurados en las pantallas, dispositivos y plataformas digitales en forma de imágenes, textos, números, sonidos; son así inscritos en los dispositivos, en las aplicaciones, en la red. Estas inscripciones pertenecen a la categoría de lo que Latour llama móviles inmutables, como los mapas, las fotos, los planos, esto es, construcciones bidimensionales que traducen a otras entidades facilitando su control, manejo y su comunicación, y que permiten detectar y grabar las huellas de entidades en devenir, móviles cambiantes y fluidos como son los cuerpos. Por otro lado, los usos y prácticas digitales, y los desarrollos de esa agencia compartida contribuyen a inscribir, a dar forma a los cuerpos a través de los hábitos, los gestos, las capacidades y habilidades, los distintos aprendizajes adquiridos por los usuarios en esa relación cuerpo a cuerpo con lo digital. Los cuerpos son inscritos cuando son marcados, moldeados, diseñados, maquillados, tatuados, tanto por inscripciones físicas y materiales, como por otro tipo de inscripciones como la adquisición por repetición de gestos y disciplinas, de maneras de hacer y decir, de ser, estar y de parecer, o de posar. Ambos tipos de inscripción, las inscripciones digitales en los dispositivos y las inscripciones carnales y gestuales, están íntimamente ligadas. (2016: 30-31)

Las ideas están ordenadas en varios apartados. En primer lugar propongo describir y analizar lo que miran niños y niñas de esta escuela y momento particular, para lo cual utilizaré el cuestionario realizado a referentes adultos y también a los propios niños y niñas. En segundo lugar, trabajaré sobre la interfaz que se produce entre los cuerpos, en esa relación que plantean Lasén y Puente (2016) sobre la relación

cuerpo a cuerpo con lo digital, preguntando qué es lo que sucede entre un cuerpo y otro cuando es mediado por las imágenes producidas por la cultura digital. En tercer lugar, propondré las categorías trabajadas por Galak (2020) en cuanto a los modos visibles, invisibles y no visibles en que se forman los cuerpos, y con respecto a cómo se configuran las técnicas y prácticas a partir de allí, qué relaciones establecen entre sí y qué elementos se develaron en el salón de clase, en educación física, en el recreo y en otros espacios quizás indefinidos.

3.1 ¿Qué miran los que miran?

Como se mencionó en la definición del problema, el universo a estudiar fue de dos grupos escolares, segundo y sexto año. Realicé un cuestionario en el que varias preguntas estaban orientadas al uso y al contenido de las nuevas tecnologías, e incluso se hizo referencia a los tiempos que se les dedica.

Vale la pena volver a decir que en las entrevistas a las maestras ambas manifiestan que el punto de inflexión en cuanto al acceso tiene que ver con la incorporación del Plan Ceibal (2007) en el sistema educativo y la oportunidad de que cada niño tuviera una computadora. En este sentido, se preguntó cuáles fueron los cambios que ellas percibieron a partir de entonces. Esos cambios no tienen que ver exclusivamente con el tipo de dispositivos que se usan, sino que también refiere a los usos y contenidos a los que se accedía y se accede actualmente.

Sobre todo usaban lo que les traía la ceibalita, lo que era como un círculo con actividades precargadas. Llamaba mucho la atención, por ejemplo, hablando con Sara,²⁴ que era como la Siri de la ceibalita, ellos le cargaban por escrito las cosas y Sara les hablaba. Hoy en día esas cosas ya no les llaman la atención. Ellos escribían, sobre todo en primero, empezaban a escribir las primeras palabras para que Sara repitiera. Les encantaba en todas las clases, era como que tenían mayor

²⁴ Sara es una voz femenina instalada en las computadoras de Ceibal, con la que se podía interactuar, aunque no con el desarrollo actual de la inteligencia artificial. Las respuestas referían a hacer oral lo que se escribía.

capacidad de asombro. Hoy la tecnología no les genera el asombro que les generaba antes. Ese fue el primer cambio. (E1)

Estamos hablando de casi quince años en los que se evidencian muchos cambios, de hecho, actualmente el 100% de los niños y niñas manifiestan tener acceso a internet y utilizar más de un dispositivo: celulares y ceibalita (o computadora familiar) y otros como consolas de juegos o *tablets* (ver cuadro 1). Otro de los cambios tiene que ver con la relación que se establece con el deseo de los niños y niñas en cuanto a lo que quieren ver y hacer. Existe una dispersión y una variedad muy amplias de contenidos y de informaciones sobre lo que se puede mirar, hay cosas que ya no llaman la atención e incluso prefieren otras frente a lo que Ceibal les ofrece. En este sentido, una de las maestras decía lo siguiente:

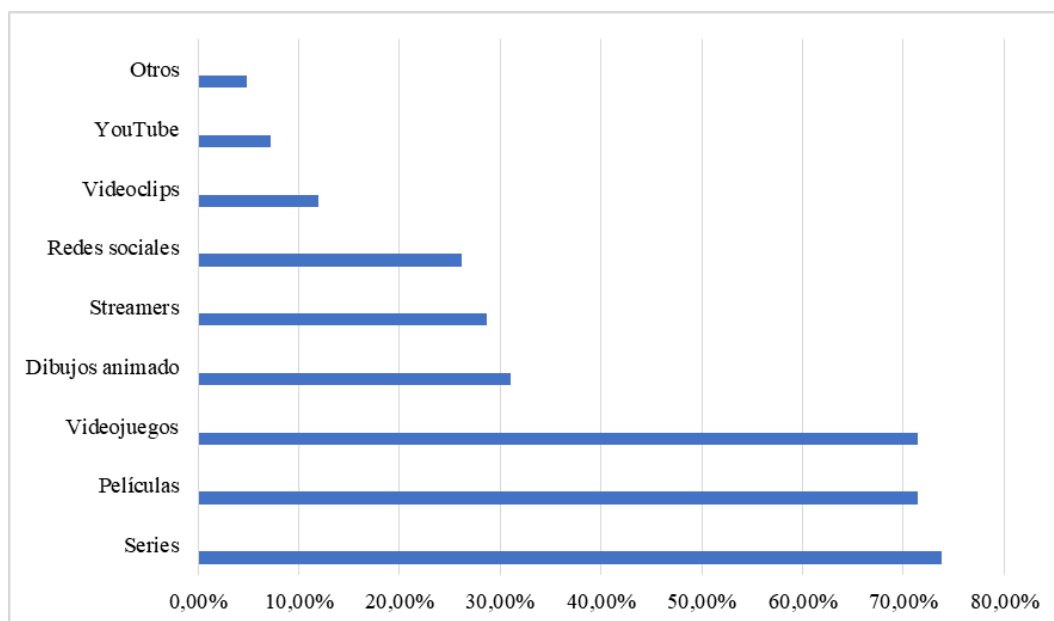
... quieren usar la *tablet* para jugar. Se marcaron días para que la traigan porque si no la traen todos los días y permanentemente están pidiendo para jugar con cosas que se descargan en la casa. Ya no las actividades precargadas que traían, como se usaban antes. Hoy las precargadas no las quieren, quieren cosas nuevas. (E1)

Una de las posibilidades que tiene la escuela es la de ofrecer cosas diferentes a las que están habituados niños y niñas, o suspender los usos habituales, incluso presentar mundos desconocidos. En este caso, la maestra, al limitar el uso de contenidos domésticos o del universo digital por fuera de lo estipulado por Ceibal, se propone dedicar tiempo a otras posibilidades, incluso con la tecnología.

No fue una tarea sencilla identificar los contenidos que se ponen en diálogo en la escuela. De hecho, lo primero que se hizo fue un mapeo con base en respuestas escritas y luego, con ese material, algunas cosas fueron visibles en la observación y otras no. En el imaginario pensaba que todos y todas miraban lo mismo, y en parte eso se da; sin embargo, existe una dispersión bastante amplia que permite un análisis diferente. Esa dispersión colocó en un lugar de privilegio a las formas y no tanto al contenido. Si bien el contenido organizó la observación, las formas de acceso permanecen un poco más y el contenido es el que varía.

Los cuadros 1 y 2 organizan las respuestas, tanto de las familias como de las niñas, respecto a los tipos de contenidos que eligen.

Gráfico 4. ¿Qué tipo de contenidos digitales eliges?



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario realizado a niñas

La pregunta que propuse en el formulario orientaba a elegir y enumerar del 1 al 3 lo más elegido. Las opciones que les daba el formulario eran: videojuegos, series, dibujos animados, películas, *streamers*, redes sociales, videoclips y tenían la posibilidad de agregar otros.

Las más elegidas por los participantes fueron: videojuegos, series y películas. En segundo lugar, dibujos animados, *streamers* y redes sociales, los videoclips en tercer lugar y, por último, también agregaron algunas que no estaban previstas, como videos de interés general con recetas de cocina o documentales, pero fueron casos puntuales. Las respuestas de las familias respecto a la misma pregunta no difieren, por lo tanto, considero que no es necesario realizar ninguna distinción al respecto ni colocar un cuadro que dé cuenta de ello.

La siguiente pregunta incluida en el formulario hacía referencia específicamente a cuáles eran los contenidos. Tenían que nombrarlos, y entonces el abanico se amplió y se detalla en el cuadro 1.

Cuadro 1. Contenidos digitales mencionados por las familias

Plataformas	Videojuegos	Series/Películas	Otros
YouTube (8) Roblox (5) Netflix (4) Pinterest (2) WhatsApp (2) Tablet de Ceibal (2) TikTok (2)	Minecraft ²⁵ (11) Fortnite (6) GTA (2) Clash Royale (2) Fall Guys (2) FIFA ²⁶ DLS 2022 Juegos de Ceibal Friday Night Funkin Toca Boca Pokémon Go Gang Beasts UFC Crash	Series (2) Películas (3) Películas de Disney (2) Dibujos animados (2) Boruto Mr. Hopp's Gravity Falls Jóvenes Titanes Miraculous Tarzán ¿Es pastel? Dragon Ball Stranger Things Gang Beasts	Youtubers Spreen (youtuber) Robleis (youtuber) Videoclips Streamers El piso es lava Goku (música) Challenges

Nota: Entre paréntesis aparece el número de veces que se repite la respuesta. La pregunta dice: Enumera y especifica 3 de los contenidos más elegidos por tus hijos/as. El 1 el más elegido y el 3 el menos. Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de las familias al cuestionario aplicado.

²⁵ El Minecraft es un juego creado por el sueco Markus Person en 2009, que básicamente se trata de la creación y construcción de mundos diversos, no se gana ni se pierde, se juega por jugar. Tiene un diseño bastante geométrico, no tiene tutoriales y son los jugadores y jugadoras que tienen que ir descubriendo cómo jugar. Para este caso, los videos de YouTube e incluso algunos vivos en Twitch han sido importantes para los nuevos jugadores.

²⁶ FIFA es una saga de videojuegos de fútbol publicados anualmente por Electronic Arts bajo el sello de EA Sports, creada en Japón. Cuando la saga comenzó, a finales de 1993, se destacó por ser el primer videojuego en tener una licencia oficial de la FIFA. Recién en 2016 se incorporó el fútbol femenino a la propuesta.

Cuadro 2. Contenidos digitales elegidos por niñas y niños

Plataformas	Videojuegos	Series/Películas	Otros
Roblox (6) Televisión (2) Kawaii -Animé (2) Instagram WhatsApp Spotify Tablet	Minecraft (7) Fortnite (6) FIFA (4) Fall Guys (4) GTA (4) Brawl Start ²⁷ (3) Clash Royale Dirt 5 DLS PK XD Craftsman Crafting and Building Among Us Crash Team	Stranger things (5) Películas (3) Miraculous (3) Sonic (3) Gravity Falls (2) Los juegos del hambre Pokémon Series The Umbrella Academy Breaking bad Reunión familiar A rienda suelta Hombre vs abeja Jóvenes titanes en acción. Gran turismo Harry Potter Frutillita Encanto Pequeño sabueso Los heroicos Kitty Spiderman Dibujos animados Star Wars	Videos varios (2) Música (2) Ebay - Streamer (2) Bailes Influencers Challengers Videos de herrería Poki (streamer) Spreen (youtuber) Recetas Manualidades Fotografía en Pinterest. Videos de ejercicio Videos de juegos de Fortnite Come que te come (libro) Videos de Minecraft

Nota: Entre paréntesis aparece el número de veces que se repite la respuesta. La pregunta dice: Escribe 3 de los contenidos que más te gustan y al que más tiempo le dedicas, siendo 1 el más elegido y 3 el menos. Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de niños y niñas al cuestionario aplicado.

Para ordenar los contenidos, propongo una clasificación utilizando como criterio las formas en que son utilizados:

- Espectadores
 - De series o cine de ficción
 - De videotutoriales, videoclips, videos de la vida real, *streamers*.

²⁷ Brawl Star es un juego de batallas en tiempo real en el que dos equipos de tres personajes cada uno tienen que verse las caras en un escenario lleno de obstáculos y elementos con los que se puede interactuar. El objetivo es “darle una buena lección al equipo contrario. Fue lanzado en 2017 por Supercell, una empresa finlandesa desarrolladora de videojuegos.

- Jugadores y creadores de contenido

3.1.1 Espectadores

3.1.1.1 *De series o cine de ficción*

Este conjunto de contenidos es el menos novedoso, porque somos espectadores masivos desde los inicios del cine y la televisión. Los personajes han cautivado la atención, e incluso con sus historias y formas producen sensibilidades particulares, modos de ser y estar en el mundo. Mauss (1979) relata la influencia del cine estadounidense en la forma de caminar y moverse de las enfermeras que asistieron en Europa durante la Segunda Guerra Mundial, es decir, plantea una relación e influencia entre lo que circulaba mediante el cine y las técnicas corporales. Al día de hoy, podemos pensar en diferentes configuraciones que se dan a partir del auge de las plataformas digitales privadas como Netflix, Amazon, HBO, Start+, Apple (y otras que van surgiendo), que han configurado otros modos de hacer y ser con relación al cine y las producciones televisivas, en parte porque los algoritmos permanentemente aportan información sobre los gustos e intereses de los espectadores. Los tiempos de permanencia frente a un contenido o una plataforma otorgan datos muy relevantes que mueven el mercado y las economías, marcando de esta forma una retroalimentación entre quien produce y quien consume.

En el caso del cine o las series a través de plataformas digitales, existe un cambio en la percepción del espacio y del tiempo, tanto en la duración como en el pasaje. Es decir, existe una ambigüedad al respecto. Por un lado, la disponibilidad hace que tengamos acceso en todo momento a las mismas cosas, el tiempo parecería que no transcurre, no pasa, no hay historicidad ni relatoría de las cosas. Por otro lado, podemos pensar que las cosas no duran, porque en cualquier instante dejamos de ver lo que estamos viendo. El mundo digital tiene que ver con el acceso y la disponibilidad, "... es un mundo como sin tiempo [...] el no acceso hace que las cosas no tengan tiempo, si todo está disponible todo el tiempo, no hay tiempo" (López, 2022).

En el cuestionario que se aplicó a las familias (cuadro 1), se pudo distinguir que las series o películas ocupan el tercer lugar en la elección de contenidos y en la mayoría de las respuestas no se hace mención específica a alguna película o serie. La pregunta decía: “Enumere y especifique 3 de los contenidos más elegidos”, y las respuestas de los adultos referentes tienen más que ver con reconocer la plataforma y no tanto el contenido. Así, aparecen nombradas las plataformas para el acceso a contenidos, como Netflix, o las grandes productoras, como Disney.

Para niñas y niños, las series y películas ocupan el segundo lugar en las respuestas y pudieron explicitar alguno de los contenidos, del más nombrado al menos. Entre las series de ficción más vistas, para los niños y niñas de sexto año (11, 12 años) *Strangers things* es la más vista. Para segundo año, *Sonic*, *Gravity Falls*, *Miraculous*. En muchas ocasiones nombran películas o series en general, sin especificar el nombre.

La diversidad de contenidos y plataformas ofrece argumentos para pensar que no todos los niños y niñas miran lo mismo ni de la misma forma. Esto agrega un poco de complejidad al asunto desde el punto de vista metodológico, porque en las observaciones fue difícil encontrar elementos de todas estas producciones. Si bien no era la intención salir a buscar lo que apareció en las respuestas, es posible decir que no hay una relación directa entre lo que respondieron y lo que luego se manifestó en la observación. Algunas de las cosas que no fueron nombradas igualmente están en el cuerpo y entran a la escuela. Este detalle e intento de organización de contenidos y formas de acceso sirvió para conocer gustos y sumergirme en la mirada de las infancias. Para algunos casos fue muy útil, por ejemplo, Spiderman como protagonista de algunas escenas, tal vez el personaje con más historia y que ha atravesado generaciones con sus reediciones, animaciones, historietas e incluso artistas callejeros que se sumergen en él.

Uno de los días, durante la clase de educación física, se organizó para segundo año, una cacería extraña.²⁸ Una de las consignas era traer un niño o una niña superhéroe o superheroína. Varios niños eligieron al Hombre Araña y salieron corriendo haciendo el gesto con la mano cuando larga la tela de araña. (Nota de campo, julio de 2022)

Observé en el campo otras series, como *Soy Luna*,²⁹ que no fueron nombradas en el cuestionario pero que, sin embargo, durante la observación y frente a la pregunta en el momento sobre de qué se trataba, pude identificar fácilmente.

3.1.1.2 De videotutoriales, videoclips, videos de la vida real, streamers

Si el mundo de las series o películas es diverso, el universo de los videotutoriales, videoclips y videos virales es inabarcable. Para este caso aparecen nombradas algunas plataformas diferentes, como YouTube³⁰ (2005) o TikTok (2016), y si bien Twitch³¹ (2008) no fue nombrada explícitamente, los *streamers* la utilizan con mayor frecuencia en los últimos años.

YouTube parece ser la plataforma más antigua donde encontrar toda clase de videotutoriales que indican modos de hacer y usar, en la que se accede a videos

²⁸ La cacería extraña es un juego que es muy utilizado en las clases de educación física y los campamentos. Generalmente se juega en equipos a los que se los desafía a conseguir un listado de cosas extrañas.

²⁹ Telenovela argentina producida por Pol-ka en el año 2016 y que actualmente fue reeditada y difundida por Disney Channel.

³⁰ Esta plataforma también es utilizada para la distribución de cine, pero en este caso no fue nombrada para esos fines.

³¹ “Twitch es un lugar donde miles de comunidades se reúnen para ver a sus *streamers* favoritos, disfrutar de los juegos que más les gustan, reírse, apoyarse mutuamente y mucho más. Descárgate Twitch y únete a millones de personas que disfrutan en directo de juegos, música, deportes, eSports, podcasts, programas de cocina, streams IRL y cualquier otra cosa que se les ocurra a las mentes maravillosamente absurdas de nuestra comunidad” (Reseña de Google Play, disponible en <https://play.google.com/store/apps/details?id=tv.twitch.android.app&hl=es&gl=US>).

gratuitos (con publicidades mediante), como tutoriales para aprender a jugar o aprender cualquier oficio, por ejemplo.

Lo que propone la plataforma Twitch es la transmisión en vivo (YouTube también lo ha incorporado a partir de 2017 para competir principalmente con Facebook), alcanzando en ocasiones a millones de espectadores y generando interacciones con ellos en el momento de la transmisión, en tiempo real. Las transmisiones son variadas y protagonizadas por diferentes referentes, los *streamers*, que hablan de temas del momento, partidos de fútbol, campeonatos de videojuegos, desafíos o simplemente juegan en línea mientras el resto los mira e interactúa con ellos a través del chat. Hay un efecto masivo y de participación que hace del mirar algo satisfactorio, emocionante, que tiene que ver con ser parte y no perderse lo que sucedió “en el vivo”. Gutiérrez Lozano y Cuartero plantean lo siguiente respecto al cambio en las formas de relacionamiento con el producto audiovisual a propósito de Twitch:

Por tanto, podemos considerar que Twitch no evidencia solamente un cambio de tendencia en cuanto al consumo audiovisual de los jóvenes, sino que provoca una transformación más amplia en la forma en la que esta audiencia se relaciona con un producto audiovisual. La participación directa de la juventud a través del chat (IRC), de las donaciones o de las suscripciones, ofrece una oportunidad directa de poder interactuar, hablar y crear una comunidad en torno a las figuras de los creadores de contenidos. Este hecho es sin duda el elemento más innovador, si bien el propio desarrollo de la plataforma sugiere concomitancias con la "antigua" fórmula de éxito de la comunicación televisiva: la audiencia en directo, compartiendo un mismo contenido de manera síncrona, fue sin duda el éxito que aupó al medio televisivo; salvando las distancias tecnológicas, ese germen también está presente en Twitch. (2020: 171-172)

Es posible distinguir aquellos videos que quedan en la plataforma y pueden ser buscados en cualquier momento, como es el caso de la mayoría en YouTube, donde incluso los “vivos” quedan guardados. Luego están aquellos que son cortos, pasan, no duran e incluso se pierden cuando nuestro dedo se desliza hacia arriba, como

puede ser el caso de TikTok, o son muy muy cortos, como los *reels*³² de Instagram³³ (2010) que no duran más de 90 segundos. Otra vez la historicidad y la duración, pocas cosas duran y podemos volver a verlas, incluso hay un mecanismo asociado a los algoritmos que tiene que ver con el tiempo que le dedicamos a cada cosa que vemos. Los algoritmos hacen su trabajo y seguramente nos lleguen más y más videos sobre lo que ya vimos, pero no el mismo. Esto conspira con una mirada atenta y detenida: “La percepción anexa a la información excluye la observación lenta y detenida” (Han, 2021: 20). Un video tras otro, la rapidez de la información y la multiplicidad de contenido hacen que los algoritmos atenten contra la estabilidad de las cosas y de la vida (Han, 2021).

En muchas ocasiones, durante la observación en el trabajo de campo, los niños y las niñas entraban y salían entre los dos mundos: de la escuela y del de afuera, sobre todo aparecieron diálogos e intercambios en los que se lograba cierta estabilidad en el estudio y de un instante a otro un niño le preguntaba a otro: “¿De tarde jugamos? ¿FIFA o Fortnite?” (Nota de campo, julio de 2022). Otro día, mientras realizaban una propuesta de matemática y al parecer había mucha concentración, un niño le pregunta a una niña: “¿Tu celular tiene Minecraft?” (Nota de campo, julio de 2022).

Con respecto a muchas de las cosas que aparecieron en escena en el patio o en las aulas, al preguntarles a niñas y niños sobre de dónde las sacaban, su respuesta tendía a hacer referencia a la plataforma y no al contenido en sí, a lo sumo tenía que ver con la persona creadora del contenido. Mientras jugaban al manchado, una niña bailaba y realizaba una serie de movimientos secuenciados; parecía practicarlos. Cuando le pregunté de dónde había sacado eso, ella respondió: “De TikTok” (Nota de campo, agosto de 2022). Lo mismo durante un recreo; un niño se movía con pasos cortitos y de una manera particular, lo repitió varias veces en las pausas del

³² En español significa ‘carrete’, es la composición de un video corto o secuencia de fotos, muy utilizada en redes sociales o plataformas digitales.

³³ Red social.

partido, cuando le pregunté de qué eran esos movimientos, me respondió: “De Roblox” (Nota de campo, junio de 2022).

Varios de los videos que aparecen en estas plataformas tienen que ver con el aprender a jugar mejor, mediante ser espectadores de tutoriales de los juegos como Minecraft, FIFA y Fornite, que están en el podio de los más nombrados e incluso son los que más aparecieron durante la observación, junto con Roblox y GTA.

3.1.2 Jugadores y creadores de contenido

Aquí ocurre algo similar a lo que mencionamos con respecto a las plataformas en cuanto a que existen diversos espacios virtuales con posibilidades de varios juegos y contenidos. La diferencia remite al uso que se les da a esos contenidos en esas plataformas.

Se encuentra una diferencia principal entre los primeros videojuegos y las nuevas experiencias que proponen, por ejemplo, GTA o Fornite. Además de mirar las imágenes como espectadores, existe una diferencia en la interacción que se produce en el espacio de juego. Existe un punto de vista diferente, porque se es protagonista, se está dentro de ese mundo virtual. Son formas diferentes, con lógicas distintas, ya no es el juego del Tetris³⁴ (1984), en el que se ordenaban bloques, o el Snake (1997), en el que se trataba de no chocar contra las paredes hasta formar una serpiente larga. En este caso, son juegos en primera persona, se elige el personaje, el *skin*, se está como por dentro del juego, por ejemplo, en algunos casos la imagen que se muestra es como si fueran nuestros ojos los que miran, e incluso podemos ver en la pantalla como si fueran nuestras manos manejando armas o como si fueran nuestras piernas corriendo. Uno de los entrevistados, Nicolás Peruzzo, hace referencia a algunos juegos de la década del noventa.

³⁴ El Tetris es un videojuego de lógica originalmente diseñado y programado por Alekséi Pázhitnov en la Unión Soviética. Fue lanzado el 6 de junio de 1984, mientras trabajaba para el Centro de Computación Dorodnitsyn de la Academia de Ciencias de la Unión Soviética en Moscú.

... el Doom, que no sé si lo ubicás, o Wallstein, que eran estos juegos en primera persona donde vos solamente ves el cañón de la escopeta y vas como metiéndote en laberintos y disparando contra cosas. (E3)

El punto de vista determina la percepción del mundo, se producen formas diferentes de relacionarnos con las cosas, con el espacio, con el tiempo y con los demás. Se pueden imaginar y crear mundos (como es el caso del Minecraft), se puede elegir cómo ser, cómo vestir, como bailar, como moverse, qué accesorios usar y cómo usarlos. Hay una estética de lo corporal en las posibilidades que los diferentes contenidos y plataformas ofrecen, elementos que producen sensibilidades singulares tal y como presentan esos mundos.

Además de poder crear o elegir entre las posibilidades diferentes personajes, en esta categoría aparecen personajes que son reconocidos de manera mundial. Para el caso del FIFA, por ejemplo, los jugadores se actualizan por temporada y al jugar se puede organizar el equipo, se escuchan las voces de los comentaristas del partido que elijamos, periodistas que trabajan en grandes cadenas como ESPN o DirecTV. Se juega a ser como tal o cual futbolista, al jugar al FIFA es como si fuéramos los propios jugadores de fútbol desde y con todos sentidos, las voces, los movimientos de los jugadores (que son casi exactos), los festejos de los goles, las quejas al juez; todo se asemeja más mientras mejora la calidad de la imagen y de reproducción, se producen y reproducen formas de ser, hacer y decir. Al jugar, niños y niñas pueden tener diálogo con otros jugadores en línea, es una de las novedades de las últimas décadas de los videojuegos, existe una interacción en tiempo real con otros jugadores, en cualquier parte del mundo. Los otros jugadores que están en el juego tienen “vida” al otro lado de la pantalla, hay una combinación entre la interacción simultánea con otros jugadores y lo que hay que hacer con el propio juego, que no es real. Hay una alteración entre lo real y lo virtual al mismo tiempo, “forman parte de este simulacro la alteración de las condiciones espacio-temporales. Instantes de credibilidad e interactividad que se asumen en la tríada imagen-interfaz-juego...” (Niedermaier, 2013: 41).

3.1.3 Contenidos y plataformas digitales que se revelaron en el campo

De todo este complejo universo de contenidos y plataformas que aparecieron tanto en las respuestas de los adultos referentes como en las de niñas y niños, es posible presentar cuáles son aquellos que realmente fueron relevantes en la investigación, cuáles son los que durante la observación en la escuela se hicieron presentes. Para la educación física, particularmente, podría tener implicancias directas (como se verá en el siguiente capítulo), ya que tanto el juego como la gimnasia, el deporte y los espacios de creación y producción muchas veces son influenciados por estos contenidos.

Las plataformas que se nombran con mayor frecuencia son YouTube, TikTok y Roblox. Y los contenidos que fueron revelados en el campo, desde el relato de los propios niños y niñas y también desde las técnicas y movimientos, fueron los videojuegos como el FIFA, el Fortnite y alguna producción de ficción como *Soy Luna*.

Luego de este ordenamiento, podemos hacer una síntesis respecto a lo que tiene en común el uso de las diferentes plataformas: seamos espectadores o jugadores-creadores, existe una función reproductora y productora de la cultura digital. Con cada decisión que tomamos, estamos dando información a través de los algoritmos; de esta manera, se va modificando el mundo virtual de acuerdo con nuestros deseos y opciones, se generan nuevas formas de consumo, nuevas formas e incluso mayor permanencia en el juego. En otra de las entrevistas, en este caso a Sebastián González,³⁵ se manifiestan los diferentes recursos que se utilizan para cautivar y atraer a más y más jugadores. Así, el entrevistado decía que se “estudia bien de bien lo que puede copar³⁶ a los pibes, lo que es tendencia. Cambia mucho por región, los bailes se los roban a figuras públicas” (E4).

³⁵ Como fue mencionado, es parte de la empresa Pomelo Games y se formó en Bellas Artes.

³⁶ Expresión coloquial que hace referencia a cuando algo puede gustar y emocionar mucho.

Es un proceso creativo que depende de la reacción de los usuarios, que permanentemente brindan información desplegando algoritmos respecto al tiempo de juego, la instalación y los problemas en determinadas partes, entre otras cuestiones. Sebastián comentó cómo es el tratamiento de esta temática con relación a la experiencia de quien juega.

... están estandarizadas esas medidas en la industria, se miden las instalaciones, se mide la retención, retención se le llama a cuánto tiempo mantuvieron el juego instalado en su celular o en su compu. Si el primer día, si lo mantuvieron instalado el primer día, ya es una medida, el séptimo día es una medida y a los treinta días es otra medida [...], empieza acá arriba, baja logarítmicamente, creo, pero es una bestialidad. Y ta, entonces, tenemos como, más o menos le prestamos atención a alguien que jugó siete días este juego, en qué punto de la experiencia está, y todas las partes que llevan a ese punto de la experiencia las tratamos de refinar para que más gente al séptimo día siga decidiendo que quiere seguir jugando ese juego. (E4)

Esta interacción con usuarios bordea problemas éticos y políticos cuando se busca el éxito de un producto, en definitiva, la permanencia del juego en el mercado.

... creo que la parte más negativa es que abusamos de muchas compulsiones psicológicas al hacer los juegos y las redes están abusando muchísimo más de eso que los juegos. O capaz de la misma manera, por estar midiendo esta clase de cosas, porque estamos siempre midiendo a ver cómo, tipo qué cantidad de gente gatilló esta parte del cerebro que le dice a la persona quiero hacer de esta experiencia un hábito que forma parte de mi vida todos los días. Y muchas veces esa decisión, así, te la dije como si fuera una decisión consciente, pero es más bien inconsciente. Pero nosotros sabemos que existe, entonces, está siempre la pregunta de cuánto quiero expresar esta compulsión que sé que la gente no puede controlar, para mantenerlos aferrados al juego o quiero brindar una experiencia diferente con mi juego. (E4)

De todas maneras, los dos entrevistados especialistas en la creación de personajes y de videojuegos manifiestan que visualizan el potencial de los videojuegos, tanto desde el punto de vista educativo como de la experiencia, y reconocen el riesgo pero desestiman el lugar endemoniado que se les ha adjudicado al asociar ciertas tragedias con cómo se actúa en un juego en particular.

... insisto, yo no creo que quien juegue a un juego de esos esté pensando en transpolar eso a su vida, es decir, siempre me pareció que venía más como por ese sentido, por tratar de encontrar las causas de la violencia en el pasatiempo de moda del momento. Entonces, que tal vez hoy en día pueda atribuirse a redes

sociales o en algún momento fue al Nintendo, como en un momento fue a las historietas o a las películas de los ochenta. (E3)

En cuanto al potencial, Sebastián plantea lo siguiente:

Para mí el potencial es inmenso, por experiencia, el impacto que tuvieron en mí los juegos fue superpositivo, porque encontré, como te decía, los mundos en los que me metía a través de los juegos eram como mucho más contenedores para mí que los de otras experiencias, solo por las posibilidades que brinda. Ta, podés sentir muchísima libertad ahí, son medios de vivir fantasías hiperpoderosos. (E4)

Es posible pensar en una doble función que se da en el proceso de creación. Por un lado, la acción e interacción de jugadores y jugadoras genera un acumulado de información que les llega a los creadores y a las empresas como códigos relacionados con el gusto y el deseo; algunos tienen que ver con el tiempo de uso, con el momento en donde se desiste de jugar. Se generan algoritmos que el sistema digital produce, y este al mismo tiempo orienta y determina la producción y la creación, donde hay una permanente búsqueda por retener al consumidor.

Tanto el contenido como la forma determinan la experiencia a partir de qué se produce y cómo se produce en la cultura digital. No sólo es importante lo que se mira, sino cómo se mira, cuándo se mira y cuáles son los medios tecnológicos que usamos para hacerlo.

La imagen digital, por decirlo de algún modo, está contenida siempre por las características del dispositivo, el tipo de pantalla y las posibilidades del programa que la reproduce y el programa que la engendra. Está siempre contenida en la cantidad de relaciones que posee un discurso informático, es decir, un programa o una programación. Todas las transformaciones y multiplicaciones, toda su calidad y complejidad, que pueden llegar a ser infinitas para la contabilidad humana, están contenidas en la potencialidad de intercambios de una estructura determinada de códigos en relación. Y esta estructura está a la vez posibilitada por un conjunto de reglas que determinan el lenguaje informático universal, el lenguaje, diremos, en su totalidad. De todo ello, la imagen digital es un resultado y su elemento representativo. (Celedón Bórquez, 2021: 10)

Tanto para quien mira y usa como para quienes crean contenidos, existe un lugar ambiguo. Por un lado, se reproducen estereotipos con códigos estéticos establecidos, como las imágenes de estrellas deportivas; por otro lado, para los creadores es un universo inagotable para crear y producir, incluso para quien usa

los contenidos. Sin embargo, es cierto que las lógicas empresariales y de mercado intervienen en este proceso. Tal como lo dice el entrevistado 4, están pendientes de lo que es tendencia, de lo que se consume y se puede vender:

Nosotros no tenemos tan cerrado el rango etario, no nos ponemos tan finos con eso, pero de todos modos estamos siempre observando qué cosas son tendencia, o las cosas que agarran tendencia, qué es lo que tienen en común. Todo el mundo que genera contenido está todo el tiempo tratando de descifrar esas cosas. Es muy impredecible qué es lo que le llama la atención a la gente. (E4)

3.2 Mediaciones entre los cuerpos

Entre un cuerpo y otro existen mediaciones o interfaces digitales, hay un pasaje de cuerpos reales a cuerpos virtuales y de cuerpos virtuales a cuerpos reales. Es cierto que es complejo poner en esos términos dicotómicos esta idea, ya que la virtualidad produce realidad y muchas veces la realidad inspira la virtualidad. Sin embargo, importa esta distinción para entender algunas cosas que ocurren entre los cuerpos fuera del espacio virtual y aquellos que se construyen en las imágenes de la cultura digital. Muchos de ellos son fantasías animadas, es decir, personajes que las diferentes plataformas y juegos se encargan de producir, reproducir y distribuir como imágenes, otros usan sus propias imágenes y son circuladas en entornos virtuales (fotos, videos), a partir de allí se puede hacer lo que se quiera: retocar la foto, cambiar el fondo, borrar elementos, poner filtros, enlentecer videos, cambiar la música, en fin, el despliegue técnico cada vez es más especializado. Otras formas toman al cuerpo, lo digitalizan, lo animan, lo producen y lo reproducen. Por ejemplo, la televisación de campeonatos de fútbol ha marcado tendencia, no sólo por lo que esto implica a propósito de la masificación del espectáculo deportivo, sino también por el despliegue de imágenes vinculadas a las personalidades deportivas. Las niñeces reproducen formas de festejar goles, gestos previos a un tiro libre, o copian el taparse la boca para hablar.³⁷ En el mundial de fútbol de 2018, en

³⁷ Muchos jugadores de fútbol tienen el hábito de taparse la boca para hablar porque la televisación ha registrado y difundido diálogos internos entre ellos a través de la lectura de los labios.

Rusia, varios jugadores de fútbol festejaron sus goles replicando los bailes del Fortnite,³⁸ que al mismo tiempo son sacados de actores de películas o de videos virales. Este caso demuestra el pasaje de los cuerpos de una plataforma a otra y la alteración entre lo virtual y lo real. Actualmente varios *tiktokers*³⁹ crean los movimientos y las imágenes circulan de un cuerpo a otro a través de diversas plataformas digitales. Fortnite, TikTok, YouTube, son algunas de las plataformas que crean, producen, reproducen y distribuyen contenido de imágenes para ser vistas, imágenes que podrían ser efímeras pero que, al fugarse de un lugar a otro entre cuerpos reales y virtuales, intentan immortalizarse y pasan a formar parte de la memoria colectiva.

Entre un cuerpo y otro existe una interfaz en la que varias personas y plataformas están involucradas. Hay un proceso de digitalización de los cuerpos que sucede con y a partir de los cuerpos, entre plataformas, entre imágenes reales y virtuales, de formas reales a formas digitales, y vuelven formando nuevos cuerpos. Ceriani (2017), en su trabajo *El cuerpo en tiempos de digitalización. La corporalidad ubicua*, plantea la idea de un cuerpo medio, refiriéndose a cuerpos que se visibilizan en forma digital en diferentes plataformas y son usados para aprender movimientos, coreografías, técnicas. Aquí se despliega quizás otra capa de análisis en la que se evidencia los usos que se le dan a esos cuerpos digitales por medio de las tecnologías. Ceriani dice lo siguiente a propósito de cómo se configuran esos cuerpos medios:

Este cuerpo medio se plantea no como vehículo de transmisión, sino como proceso evolutivo de selección de informaciones que van constituyéndolo y producen nuevas tendencias y atribuciones. Mientras se va esfumando la metáfora del hombre-máquina y cede su lugar al modelo hombre-computadora y hombre-información, podría parecer que la materialidad de la sustancia que constituye a todos los seres vivos es bastante ambigua. Para la tecnología en clave biológica el cuerpo humano es percibido cada vez más como una metáfora informática, en consecuencia de esta idea de cuerpo como pura información: “Al

³⁸ Para ampliar, ver <https://www.youtube.com/watch?v=pzwYzCH774k&t=26s>

³⁹ Personajes que desarrollan contenido en TikTok y son muy seguidos por otros usuarios.

fin y al cabo, el ADN es un código: es pura información” Paula Sibilia (2005:97). (2017)

El planteo es claro en cuanto a que se están modificando nuestras concepciones en torno a la imitación, la repetición y la forma en que aprendemos y producimos. La autora continúa:

Este escenario que se reactualiza constantemente posibilita la comprensión de experiencias de auto-aprendizaje y de producción corporal en estado de indagación, de exploración y de estudio. Cambian las características y es así como se intenta mostrar dicha producción corporal al espectador. El diseño del movimiento resulta de los estímulos que puedan surgir tanto del material observado como de la interacción en tiempo real con otro cuerpo lejano danzando y conectado por las interfaces digitales. Se trata de otro tiempo para el cuerpo. (Ceriani, 2017)

Al mismo tiempo, esa producción corporal se configura como parte de la memoria colectiva, como capas en la memoria corporal y en la cultura:

A partir de este reconocimiento del registro como fuente de la memoria colectiva, tanto sea en sus aspectos técnicos como epistémicos, se ponen en juego diferentes parámetros de la visualidad. La actualización de la memoria se vuelve un paroxismo deseable, que restablece el diálogo entre el pasado y el presente, y el registro se torna un acto de impresiones que temporalizan existencias virtuales de una memoria cultural. (Ceriani, 2017)

Cuando pensamos en la educación del cuerpo en este contexto histórico, que es mediada y atravesada por la producción de imágenes en la cultura digital, partimos de cuerpos que se contextualizan en un tiempo y espacio, en donde podría estar constituyéndose un límite difuso entre lo real y lo virtual, en el que se produce la digitalización de gestos, movimientos humanos, acciones y mundos. Quiere decir que ese cuerpo (medio) entre uno y otro es parte de un proceso evolutivo de información y no sólo de transmisión, al que se le atribuyen nuevas formas, tal y como lo contaba Sebastián (E4). Podemos presentar un ejemplo claro en uno de los juegos más nombrados por niños y niñas, el Fortnite. Lasén toma las ideas de Scolari para decir que en este caso:

los bailes son uno de los elementos trans mediáticos que podemos encontrar en la práctica de este videojuego, y que es otra forma de convergencia y enredo de ámbitos y géneros, en esa circulación y reconfiguración de contenidos que

caracteriza a la cultura digital contemporánea. (Scolari, 2009, citado en Lasén, 2019)

En este videojuego podemos distinguir un proceso que se da entre lo que otros cuerpos ya hicieron y cómo a través del proceso de digitalización y animación eso vuelve a otros cuerpos de forma masificada.

Estos movimientos coreográficos eran en su mayoría conocidos y viralizados con anterioridad al videojuego, provienen de películas, series de televisión, videoclips musicales, y videos de baile virales. Ya que compartir videos bailando, en entornos más o menos domésticos, es una actividad ordinaria de ocio juvenil online, desde el inicio de las plataformas para compartir video como YouTube, que se continúa en las aplicaciones posteriores para compartir videos online, como Vimeo o TikTok. (Lasén, 2019)

Hay un pasaje de lo que podríamos llamar “cuerpos reales” a “cuerpos virtuales” que en su relación imagen-movimiento, mediante la mirada, vuelven a los cuerpos reales. Se reproducen y masifican ciertos modos de hacer con el cuerpo, siendo el cuerpo y la vida digital un medio entre una realidad y otra. Reafirmamos la idea de pensar en un proceso de digitalización del cuerpo y entonces también de las técnicas corporales y de las prácticas. Sadin habla de dos etapas: una primera etapa de digitalización de documentos descargables en la web, una “era del acceso”, y una segunda, la actual, en donde lo que se digitaliza es la vida misma (Sadin, citado en Febbro, 2017). Al digitalizar la vida, se muestra todo, lo público y lo privado, los límites se borronan, hay un mundo en el espacio real y otro mundo que circula en la virtualidad. Al digitalizar todo, se producen nuevas imágenes a partir de las imágenes reales, materializando una nueva forma de percepción y de sensibilidad.

En esa mediación, otro elemento que se pone en juego es el cuerpo como mercancía, respecto al uso que se les da a las imágenes y también a los movimientos. No es novedad que la imagen de celebridades deportivas tiene precio y que existe una mercantilización al respecto. El caso del Fornite o el FIFA ilustra el uso de las imágenes de los cuerpos reales y también el esfuerzo por digitalizar con exactitud movimientos, gestos y técnicas. Han fortalecido el mercado como compra y venta de los usuarios. La descarga del Fornite, por ejemplo, es gratuita, pero si se quiere

jugar con el personaje de LeBron James,⁴⁰ el usuario debe pagar una franquicia. Del mismo modo sucede con los movimientos, si se quiere obtener alguno de los bailes especiales, también hay que pagar. Ligada a esto, y como algo bastante novedoso, aparece la disputa existente sobre la propiedad de los diferentes movimientos. Lo cierto es que la actual industria digital mueve capital con y a partir del cuerpo-imagen-movimiento.

3.3 La (in)visible formación de los cuerpos: técnicas y prácticas

... es necesario entender que no es tanto la imagen en sí lo que causa cierto efecto, sino la imagen en el contexto de ciertas culturas visuales, de tecnologías, de formas de relación con esas imágenes. Por eso, de lo que se trata es de trabajar sobre regímenes visuales, que definen lo que es visible y lo invisible, y también modos y posiciones del mirar y del ser visto.

Dussel (2009)

La visible o invisible formación de los cuerpos está atada a la atención que damos a procesos que están sucediendo tanto en las prácticas del mirar como en diversas situaciones que luego ocurren en la escuela. En este caso, a pesar de que las familias manifiestan algunos elementos, en la escuela se revelan otros y cómo a partir de la imitación prestigiosa visible o invisiblemente niñas y niños se apropian de diferentes técnicas.

Para ordenar el análisis, partiré de lo que surge de las respuestas al cuestionario aplicado a las familias ante la pregunta: ¿Cómo identificas a tu hijo/a mientras participa de estas actividades? (haciendo referencia al momento en que están conectados, mirando, jugando, consumiendo), complementando con otra pregunta en donde sólo se podía marcar una única opción. Las opciones para responder fueron las siguientes: permanece sentado sin moverse; repite, imita, relata o dialoga

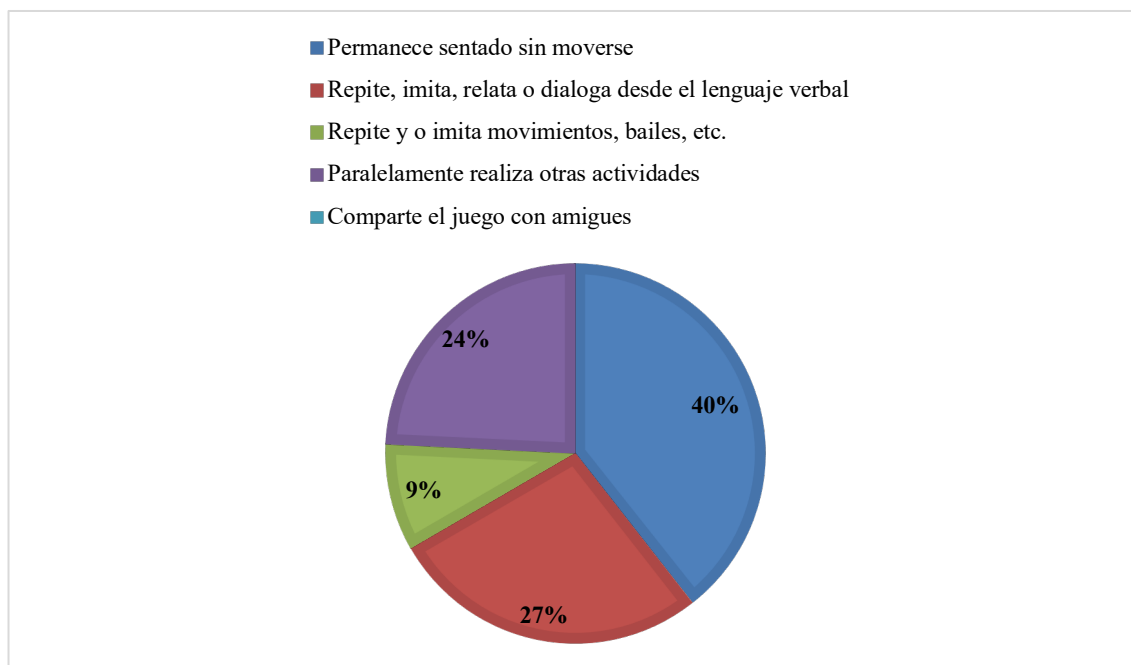
⁴⁰ Jugador de la National Basketball Association (NBA) de Estados Unidos, que además ha realizado participaciones en diversas películas y comerciales publicitarios. Su imagen es muy utilizada por los medios masivos de comunicación.

desde el lenguaje verbal; repite y/o imita movimientos; paralelamente realizan otras actividades. En su mayoría, las respuestas fueron que niños y niñas permanecen sentados sin moverse (38%). Otro grupo respondió que al mismo tiempo que juegan verbalizan o dialogan con los aparatos, dispositivos o personas con quienes están en contacto simultáneo (27%), o que hacen varias actividades al mismo tiempo (24%). Solamente un 9% dijo que sus hijos e hijas copian e imitan gestos o movimientos propios de lo que miran. No podemos asegurar una relación directa entre el modo o la actividad que realizan mientras están conectados con todo lo que se produce a partir de allí y todo lo que luego entra a la escuela; sin embargo, existen formas de interacción diferentes que visible o invisiblemente forman los cuerpos. El jugar a un videojuego o ver una serie o una película son prácticas corporales, donde es posible que a la forma en que nos relacionamos con las imágenes y los medios tecnológicos se le otorgue la autoridad suficiente como para permear los cuerpos. Así, desde la imitación prestigiosa y la educación se pueden configurar espacios de subjetivación con relación al gusto, el deseo y el disfrute.

El niño, el adulto imita los actos que han resultado certeros y que ha visto realizar con éxito por las personas en quien tiene confianza y que tienen una autoridad sobre él. El acto se impone desde fuera, desde arriba, aunque sea un acto exclusivamente biológico relativo al cuerpo. La persona adopta la serie de movimientos de que se compone el acto, ejecutado ante él o con él, por los demás.

Es precisamente esa idea de prestigio de la persona que hace que el acto sea ordenado, autorizado y probado en relación a la persona imitadora, dónde se encuentra el elemento social. (Mauss, 1979: 340)

Gráfico 5. Formas predominantes en que niñas y niños interactúan con los contenidos digitales



Fuente: Elaboración propia a partir de respuestas de las familias a la pregunta: ¿Cuál de ellas predomina? Elija una única opción.

Las imágenes, tal como dice Galak (2017), se transforman en medios pedagógicos. Se transforman, al mismo tiempo, en medios para educar la mirada y también con la mirada:

Esto es, “educar con la mirada”, porque las imágenes se vuelven un medio pedagógico para transmitir discursos y “modos de hacer” con el objeto de que sean aprendidos y reproducidos, pero también “educar la mirada”, porque justamente esa misma transmisión de imágenes funciona como medio para disponer “modos de ser sensibles”, para formar el propio acto de mirar, de percibir, de apreciar. (Galak, 2017: 68)

En el relato de las docentes de esta escuela de Montevideo, encontré varios elementos que establecen relaciones entre las formas digitales y la formación de los cuerpos, formas que en algunos casos son percibidas por el mundo adulto y en otros no. Una de ellas decía lo siguiente

Ellos tienen gestos o movimientos o coreografías que las sacan de TikTok y yo no tenía ni idea, yo no tengo ni idea de dónde lo sacan pero siempre hacen o se

saludan de una manera determinada y después te das cuenta de que la sacan de alguna plataforma y yo no tengo ni idea. (E2)

En este caso la maestra sabe que hay gestos, movimientos, que son compartidos y que muchos conocen, técnicas que en una primera instancia no sabe de dónde salen ni por qué todos se mueven de la misma manera. La escuela opera como reguladora, produciendo y reproduciendo parte de esa cultura corporal, porque entra silenciosamente y se masifica, incluso en aquellos niños y niñas que ni siquiera conocen nada sobre eso, que no han accedido.

Un saludo, un festejo, una forma de caminar, son legitimados y masificados fuera y dentro de la escuela. Hay un despliegue técnico cargado de sentidos y de significados que la mayoría entiende y sabe de dónde viene. Por ejemplo, hay un festejo que popularizó el jugador de fútbol Paul Pogba,⁴¹ que posteriormente seguidores y otras personalidades siguieron usando y masificando, como un gesto de victoria. El Fortnite también lo incluyó dentro de su repertorio de bailes, siendo consumido, mirado y copiado por niños y niñas a escala global. Tal y como pude observar en la clase de segundo año en varias ocasiones, era común que frente a un acierto en matemática o una respuesta correcta en la oralidad, varios niños celebraran con ese gesto (Nota de campo, julio-agosto de 2022) y el resto entendiera que forma parte de los códigos entre pares, que en este caso es un festejo, una celebración que representa que algo salió bien. Podríamos decir que existe un lugar de producción de sentidos en el lenguaje gestual que es imitado, copiado y masificado. La maestra afirma que este tipo de técnicas aparecen con frecuencia, que responden a un juego determinado y que en muchos casos no tienen nada que ver con lo que están haciendo.

Corporalmente son impresionantes los cambios que he notado. Niños que se mueven como el juego o hacen ruidos del juego, algunos hasta se abstraen en la clase. De repente estamos en oralidad y hay un niño tirando tiros, sonidos y gestos, movimientos propios del juego. (E1)

⁴¹ Jugador de fútbol de la selección francesa.

En la cultura de las imágenes producidas en este tiempo, se despliega un análisis particular de la técnica como producto cultural, incluso como mercancía. Podemos decir que son las formas que cada cultura despliega (Lévi-Strauss, citado en Mauss, 1979), por lo tanto, históricas, variables, dando lugar a dos procesos de inscripción de acuerdo con el planteo de Lasén y Puente:

La cultura digital da lugar, así, a un doble proceso de inscripción. Por un lado, las relaciones, los afectos, los sentimientos y los cuerpos están inscritos en los dispositivos a través de imágenes, textos y sonidos producidos, grabados, compartidos y almacenados. Por otro lado, nuestro self, nuestra subjetividad, esto es, sentimientos, capacidades, gestos, cuerpos, percepciones... está siendo inscrita y configurada por estas prácticas y mediaciones. Como cuando adquirimos nuevas disciplinas y hábitos relacionados con los usos digitales y las expectativas y obligaciones de uso que se generan en nuestras interacciones. (2016: 17)

La producción de imágenes es desarrollada, transmitida y masificada con umbrales que establecen lo que dejamos ver o hacer y también lo que no. Conocemos el mundo a través de lo que nos dejan ver, de aquello a lo que se le da visibilidad. Berger plantea que “lo visible ha sido siempre y sigue siendo la principal fuente de nuestro conocimiento del mundo, nos orientamos por lo visible” (2002, citado en Carli, 2019: 91). Si existe lo visible, también está aquello que no vemos, lo que se deja al margen, lo que se decide no mostrar. El planteo de Galak propone entender esta distinción estableciendo el lugar de la cámara como el umbral de lo sensible: “Si como diría Rancière (2013) la cámara es el umbral de lo visible. Puede pensarse que la cámara también es el umbral de lo sensible, como delimitación de entre lo visible, lo no visible y lo invisible” (2020: 3).

Lo visible es el registro de la imagen, lo que aparece en la pantalla del televisor, el celular o la computadora, lo que vemos, lo que está hecho para ser visto y consumido y lo que, por un proceso mimético, de imitación prestigiosa, va formando cuerpos, constituyendo de esta forma una industria cultural de las técnicas. Esos cuerpos que se ponen en movimiento mediados por la técnica, en el Fortnite o en el FIFA, por ejemplo, no son elegidos al azar, son unos cuerpos que dejan fuera otros cuerpos, los gestos y movimientos se masifican, dejando fuera otras posibilidades, incluso otras voces. Pongamos el caso del videojuego FIFA,

que fue creado en 1993 y recién en 2016 incorporó el fútbol femenino: durante un tiempo hubo cuerpos visibles y otros invisibles, el cuerpo masculino en el fútbol es hegemónico y en ese período el único legitimado. Otro caso es el del Fortnite, en la estética de cuyos personajes existen códigos de belleza y estereotipos que se reproducen; si bien hay un universo de personajes de ficción (cuerpos con cabeza de banana o máscaras exóticas), en la mayoría de los casos se visibilizan cuerpos fuertes, esbeltos, altos, musculosos, tanto femeninos como masculinos. También encontramos *skins* de personajes (a través de compras de licencias) de películas como *Superman*, actores de cine como la Roca,⁴² incluso jugadores de fútbol como Neymar Jr.⁴³ o de básquetbol como LeBron James. Es decir, se visibilizan ciertos cuerpos frente a otros, producidos en el marco de procesos de generización y sexualización donde la diferencia corporal y sexual tiene tonos naturalizantes, binarios y jerárquicos. Esos cuerpos, que podrían llegar a configurarse como referencias, forman parte de un despliegue estético con relación al gusto y también a la percepción de los propios cuerpos, de cómo debemos ser.

Durante la observación de la clase de segundo año, la maestra planteó una propuesta que se estaba llevando a cabo a nivel institucional: cada niño y cada niña tenían que autorretratarse, el objetivo era hacer un mural con todos los retratos. Cada estudiante tenía asignada una hoja blanca y otra de color, debían dibujarse en la blanca y luego pegar su dibujo en la de color, para poder componer luego el mural. Uno de los niños se dibujó y se representó en un personaje de Roblox, llamado Blue, ya que él se percibía como el personaje del videojuego. El modo de percepción con relación al cuerpo, en este caso, da cuenta de la influencia y el impacto que tienen las imágenes en las niñeces.

⁴² Dwayne Johnson es actor de Hollywood, ha realizado varias películas como protagonista y se caracteriza por mostrar en escena su desarrollo muscular.

⁴³ Jugador de la selección brasilera de fútbol, que tiene un contrato millonario con Nike y además juega para el Paris Saint Germain.

Es cierto que no en todos los casos sucede que se trabaja en la creación de los cuerpos que responden a ciertos estereotipos, como lo relata Sebastián en la entrevista. Él propone una trama en la animación en diálogo con la música y sin usar cuerpos que ya existen, incluso tiene una preocupación por narrar las prácticas de sus personajes:

Por lo general, al principio no tengo ni idea de cómo quiero que sea el personaje, pero siempre me sale más o menos de una forma parecida, siempre se ríen mucho y tienen, y son medio deformes y suelen ser tipo, o son superlargos o son regordos. Y ta, y mientras lo voy haciendo y les voy agregando como características, me voy dando cuenta de para dónde los quiero llevar, pero no tengo tanta experiencia. Sí tengo más experiencia en, una vez que están creados los personajes, animarlos, como que darles expresividad a través de cómo se mueven, que eso, ta, determina mucho la personalidad que tienen, por más que ya visualmente estén bien definidos. Y es igual también, como que voy probando a ver qué movimiento es que queda bien con ese personaje. Y muchas veces, si el personaje ya lo hizo [...], ta, tengo que preguntarle, ¿vos cómo te imaginaste que esta persona se posiciona en el mundo, interactúa con las cosas? (E4)

Cuando Galak (2020) toma las ideas de Deleuze (2009), dice que existe una gramática de lo corporal que se organiza en el registro de lo sensible, estableciendo hilos y tramas particulares en el modo de narrar las prácticas a través de las técnicas y los medios tecnológicos:

Y, por último, del montaje, porque en definitiva el ordenamiento de las imágenes, eso que Gilles Deleuze (2009) llamó la “Idea” filmica, organiza el registro sensible. La sedimentación de un modo de narrar las prácticas corporales, de tipos de plano, encuadre y montaje correctos, es lo que constituye la configuración de la gramática de lo corporal. (Galak, 2020: 3)

Hay un lugar de lo visible, de lo invisible y también de lo no visible que se presta para la interpretación del espectador (Galak, 2020). Quizás aquí es donde podemos encontrar algunos puntos de fuga en el momento que entra en la escuela. Existe un lugar de la imaginación que habilita a pensar otras formas posibles partir de la mirada, un niño o una niña mira una imagen con márgenes posibles que delimitan lo que es mostrado y visible, lo que se deja afuera, lo invisible y la interpretación o el imaginario sobre lo que no está.

Esto abre otras posibilidades de análisis para poder encontrar puntos de fuga, que se analizarán en los siguientes apartados (3.3.1 y 3.3.2). Quizás podamos encontrar en las clases de educación física o en el recreo diferentes espacios y prácticas que pueden configurarse como lugares de resistencia. Podemos pensar en procesos homogeneizantes, que codifican gestos, gustos y modos correctos, y, al mismo tiempo, procesos de singularización que podrían estar dados por este lugar de lo no visible, tanto para quien produce las imágenes como para quien las mira e interactúa con ellas.

La subjetividad está en circulación en grupos sociales de diferentes tamaños: es esencialmente social, asumida y vivida por individuos en sus existencias particulares. El modo por el cual los individuos viven esa subjetividad oscila entre dos extremos: una relación de alienación y opresión, en la cual el individuo se somete a la subjetividad tal como la recibe, o una relación de expresión y de creación, en la cual el individuo se reapropia de los componentes de la subjetividad, produciendo un proceso que yo llamaría de singularización. (Guattari y Rolnik, 2005: 48)

3.3.1 Prácticas corporales: gimnasia, deporte, juego y prácticas artísticas⁴⁴

El espacio de las clases de educación física fue privilegiado en la observación, en primer lugar porque fue el primer espacio de intervención que me propuse en la investigación y en segundo lugar por lo que ese espacio aportó. En varias oportunidades aparecieron vínculos entre las imágenes producidas en la cultura digital y las técnicas corporales, que forman parte de las prácticas corporales que allí se enseñan, el juego, el deporte y la gimnasia principalmente, en las que sus usos son ante todo culturales y políticos.

Si “los comportamientos y las formas del vivir humano no son prescriptos en ningún caso por una vocación biológica específica ni impuestos por una u otra necesidad” (Agamben, 2001:14), mucho menos lo son las prácticas (las formas de hacer, pensar, decir) que toman por objeto el *cuerpo* para construirlo y constituirlo en orden a esas formas de vida y en las que él (cada cuerpo) se comporta, no obstante, de modo particular. Y esto constituye inmediatamente las

⁴⁴ En el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP), la danza, el circo y la expresión corporal aparecen juntos en un apartado sobre actividades expresivas. El docente de educación física de la escuela incluye el candombe a partir del trabajo con la expresión corporal.

prácticas y los usos corporales en prácticas y usos ante todo culturales, por ende políticos. (Crisorio, 2015: 35)

En este apartado se propone un análisis de las prácticas corporales en diálogo con la cultura digital a partir de lo observado en las clases de educación física, estableciendo puentes con algunos de los elementos propuestos en la clasificación (apartado 3.1). La gimnasia, el juego y el deporte son prácticas corporales que forman parte del universo de la educación física, son objetos de estudio y se configuran como saberes tradicionales en los diseños curriculares de la enseñanza primaria en Uruguay (tanto en el programa del año 2008 como en el nuevo diseño de 2023). Se identificaron algunos procesos que dan pistas para pensar que existe un diálogo o influencia de la cultura digital y en algunas notas de campo veremos una posible transformación de las prácticas, tanto por el proceso de digitalización mencionado antes como por las nuevas técnicas que se crean a partir de allí en los diferentes espacios de enseñanza. ¿De qué manera las prácticas del mirar y del jugar virtualmente inciden en los espacios escolares en general y en la educación física en particular? Cuando entrevisté al profesor de educación física (E3), planteó algunos cambios y describió algunos ejemplos en los que se puede visualizar cómo el campo se tiñe de la cultura digital. Al mismo tiempo, podremos identificar las posibilidades que tiene la escuela al abordar el trabajo con la cultura digital y las visualidades, otorgando otros sentidos que habilitan por parte de niñas y niños otros usos diferentes a los habituales. El docente decía:

Veo cambios, sí. Porque la práctica corporal juego, la práctica corporal deporte por ejemplo, está muy influenciado por lo histórico, social y cultural, entonces esa práctica cultural a la hora de ponerse en práctica, uno la tiene que problematizar, ¿de dónde viene?, ¿qué es lo que se hacía antes?, ¿qué se hace afuera?, ¿qué se hace en la escuela? (E3)

Por lo que se expresa en la entrevista, las prácticas no son estáticas, son históricas y se abordan desde una dimensión cultural. Es decir, el docente siempre tiene una mirada sobre lo que pasó y lo que está pasando, tanto fuera como dentro de la escuela. Le importa presentar el mundo viejo a las nuevas generaciones para comprender lo nuevo y quizás transformarlo.

Durante la observación de las clases de educación física de segundo año, se comenzó a enseñar el juego. Mientras se daba un intercambio conceptual acerca de las características del juego, uno de los niños propuso jugar a Roblox: Blue and Orange.⁴⁵ El docente habilitó y le solicitó al niño que explicara de qué se trataba el juego, algunos niños conocían el juego virtual y otros no. En la explicación, colectivamente se fueron proponiendo reglas diferentes a las del verdadero juego, para que fuera posible. Finalmente, la propuesta quedó como una mancha con diferentes acciones de acuerdo a quién manchaba o perseguía.

En el juego la forma y el modo son dos variables fundamentales, una asociada al juego en sí mismo, a lo que lo constituye y lo diferencia de otros juegos, y la otra al sujeto, a quién juega y la impronta o el sentido que podría darle (Pavía, 2006). En este caso, el juego se transformó en su forma y modo por varios motivos. En cuanto a la forma, todos y todas podían jugar, no hubo número de jugadores preestablecido, transcurrió en un tiempo y espacio diferente, se jugó en la escuela sin mediación tecnológica y se inventaron nuevas reglas para poder adaptarlo al contexto, no había desafíos que cumplir ni lugares donde esconderse. En definitiva, dejó de ser el juego que era, cambió su forma. En cuanto al modo, quizás porque “es la manera particular que adopta el jugador de ponerse en situación de juego, de acoplarse a la actividad propuesta” (Pavía, 2006: 42), es algo más interno, puede ser más difícil de visualizar desde la observación externa. Sin embargo, y desde ese cuidado, puedo decir que los modos fueron diferentes, en primer lugar por el compromiso corporal que implicó la propuesta en comparación con el modo en que

⁴⁵ Blue y Orange son personajes de juegos en la plataforma Roblox. Propusieron jugar a Rainbow Friends, un juego donde se comparte un desafío con otros de forma virtual. Tienen que buscar dentro de un lugar destinado (casa, fábrica, establecimiento) objetos (bloques, bolsas de comida, etc.) y llevarlos a una habitación, estrado o mesa sin que los atrapen los personajes Blue, Orange o Green. Si los atrapan, quedan eliminados de la partida. Para evitar ser atrapados, los jugadores pueden esconderse en unas cajas que son pertenencias de cada uno y se accede a ellas abriendo paquetes que pueden ser conseguidos en otras partidas o compradas. En esta plataforma, jugadores y jugadoras tienen la posibilidad de crear mundos y personajes.

se juega de forma virtual y por la resolución de situaciones que se dieron en otro tiempo, otro espacio y con otras reglas. Cuando juegan al mismo juego pero de forma virtual, los niños y niñas se proyectan en la pantalla, se imaginan ser y estar dentro del juego. Al jugarlo en la escuela, son los y las que juegan, son los propios personajes, a diferencia de lo que ocurre en la virtualidad, donde el movimiento de los dedos es el que habilita la relación con el personaje creado. El videojuego fue la inspiración, se conservaron algunos aspectos del juego, como el nombre de los personajes y alguna de sus acciones, como la persecución, fue un disparador para pensar colectivamente reglas, otros personajes, incluso para aquellos que lo conocían fue una novedad. Todo el grupo jugó en un tiempo, espacio y estructura (Caillois, 1986) diferente al que se establece en el propio videojuego. De todas maneras, hay dos procesos simultáneos: por un lado, se reproduce lo que se mira en la cultura digital, que es enseñado a los niños y niñas que no lo conocen y quizás para ellos no se da un proceso de transformación, creen que así es; por el otro, el videojuego es el puntapié y la inspiración para crear nuevas formas y modos.

El Roblox, con sus personajes Blue y Orange, entró a la escuela por iniciativa de un niño, fue inspiración para crear un juego colectivamente y al mismo tiempo despertó la curiosidad de aquellos niños y niñas que no lo conocían. Se identifican dos procesos. En uno de ellos es posible encontrar puntos de fuga, como se anticipó, ya que se constituyó como un proceso singular, único de esta escuela, de ese día, el juego habilitado por el profesor de educación física. No sólo quedó en el encuadre de la clase, sino que se extendió en el recreo y ya no eran sólo los de ese grupo los que jugaban, también de otras clases comenzaron a participar, se observaron masas de niños y niñas corriendo para un lado y para el otro e incluso incorporando nuevas reglas por la cantidad de personas involucradas. Se puede pensar en un lugar ambiguo, donde el niño que propuso el juego tenía mucha claridad con respecto a sus características en lo virtual y buscó la manera, junto con el docente y sus compañeros y compañeras, de adaptarlo y transformarlo, adquiriendo así otros sentidos, otros usos, otras sensibilidades, otras corporalidades. Para otros niños y otras niñas, que desconocían el juego original, fue como reproducir el juego, se

reprodujo la idea de jugar a un juego proveniente de la cultura digital, sin embargo, la escuela suspendió los usos habituales al jugarse de otro modo.

El proceso que se dio fue diferente a lo que plantea Duek (2007) en su trabajo sobre escuela, juego y televisión. En una de sus observaciones, la autora describe un grupo de niños jugando a unas cartas de una forma diferente a como se juega realmente. La investigadora, para este caso, no identificó espacios de resistencia, porque la manera en que jugaban tenía que ver con que ellos no sabían las verdaderas formas del juego, había desconocimiento de las reglas, es decir, los niños suponían que reproducían el juego de cartas tal cual es, no había puntos de fuga. Duek dice respecto a esto que “el guion de uso de las cartas y de las interacciones de los niños que las tienen proviene de una falta de información y de la imposibilidad de reponer el completo significado del programa...” (2007: 8). En el caso del juego de Roblox, el niño que propuso el juego tenía conocimiento preciso de la forma y el modo en que se juega y eso le permitió proponer modificaciones y adaptaciones y cambiar reglas, conocía el guion y lo transformó.

Casi que al terminar el día, luego de la clase de educación física y luego de que en el recreo se masificara el juego, en el salón de segundo año Blue y Orange habían sido los protagonistas del día. Una de las niñas conoció el juego a partir de la insistencia del compañero que durante todo el día se encargó de proponer el juego en la clase de educación física, dibujó en el pizarrón a uno de los personajes (Blue) y en algunos momentos se movió y habló como ellos. La niña se levantó de su asiento y le dijo al compañero: “Hoy de tarde voy a buscar el juego y lo voy a jugar” (Nota de campo, agosto de 2022). La escuela, en esta ocasión, tiene una función de intercambio, transmisión y reproducción cultural.

Durante otra clase, siguiendo con la unidad de juegos, estudiantes de educación física⁴⁶ propusieron varios juegos que nada tenían que ver con los videojuegos.

⁴⁶ En la escuela observada se realizan prácticas profesionales tanto de magisterio como del Instituto Superior de Educación Física, en el marco de la formación docente. Durante el trabajo de campo, varias de las clases fueron dadas por estudiantes.

Hicieron una actividad organizada en estaciones, al final de la clase, y explicaron los elementos del juego —espacio, tiempo y reglas— y los compararon con los juegos virtuales, afirmando que era lo mismo. Niñas y niños respondieron que encontraban varias diferencias, como se señala en una nota de campo de agosto de 2022:

Niño 1: “No es lo mismo”.

Niña 2: “El espacio en el videojuego es infinito”.

Niña 3: “El tiempo no es el mismo tiempo”.

Hay una intención por parte de los estudiantes de tratar el juego teniendo en cuenta el escenario contemporáneo, donde, para las niñas, las prácticas de juego en muchos casos son los videojuegos. Se busca analizar y comprender conceptualmente el juego, entendiendo ciertas características que podrían ser comunes con lo que niños y niñas hacen cotidianamente. En ese paralelismo, a pesar de que en las respuestas el argumento es que se dan en tiempos y espacios diferentes, se reconocen ciertas lógicas similares y eso es lo que se quiere analizar o al menos poner en común en la clase.

Otro ejemplo con relación a las prácticas y cómo se transforman ocurrió en el primer día de observación, cuando el profesor de educación física planteó varios espacios de intervención, algunos de ellos propuestos por los propios niños y niñas. En uno podían practicar una serie de gimnasia en la que habían estado trabajando para una muestra.⁴⁷ Uno de los subgrupos estaba ensayando la serie y en ella aparecieron elementos técnicos distintivos de la gimnasia, como saltos, giros, giros más especializados como las volteretas, algunas inversiones provenientes de las gimnasias deportivas, como el paro de manos. También se utilizaron objetos para enriquecer la propuesta y generar otras posibilidades rítmicas. Podían utilizar, pelotas, bastones o aros, otra de las tradiciones de la gimnasia que se puede asociar

⁴⁷ Es importante mencionar que no estuve presente en todo el proceso de elaboración de la serie gimnástica, en la observación llegué para el momento de práctica de lo que ya habían elaborado.

a la gimnasia impulsada por Medau (Langlade y Rey de Langlade, 1986), e incluso instrumentos musicales y música. La secuencia que crearon las niñas incorporaba las pautas y los objetos propuestos por el docente, y se visualizaba bastante apertura y disposición para seguir creando a pesar de estar muy avanzadas en la producción. Mientras practicaban, sonaba la música elegida en un celular, amplificada a través de un parlante inalámbrico vía *bluetooth*. A pesar de no haber visto todo el proceso de composición, había una clara identificación con la música que era reproducida, todo el tiempo iban y volvían a mirar el celular, había un permanente diálogo con la tecnología y con las imágenes que allí circulaban, pasaban para atrás y adelantaban el video, que era un videoclip. Una de las niñas miraba bien y les explicaba a las demás cómo era el movimiento que tenían que hacer. Parte del repertorio utilizado para la composición fue inspiración del videoclip y a pesar de que no todos los movimientos elegidos provenían de ese recurso, eran movimientos y técnicas que habilitaron nuevas formas y entonces nuevas técnicas, lo que poco a poco puede ir modificando las gimnasias.⁴⁸ El trabajo de Ceriani (2017) nuevamente da argumentos para pensar la enseñanza. En el caso que la autora analiza, una niña plantea que YouTube le da facilidad para aprender porque puede utilizar el recurso tecnológico para adelantar, retroceder y frenar cuando quiera, sobre todo en aquellas partes donde pueden presentarse movimientos y técnicas más difíciles. En el caso observado fue exactamente igual: cuando no les salía la coreografía, frenaban, corrían al celular, volvían a mirar y repetían la secuencia con las correcciones que habían identificado. El uso de la tecnología, las imágenes producidas en la cultura digital, las técnicas corporales y el espacio escolar estaban en acción, se relacionaron a propósito de una producción en torno a la gimnasia, estaban haciendo gimnasia. Así como en un momento la música y la danza fueron

⁴⁸ Considerando a la gimnasia como una invención moderna, que responde a procesos históricos y culturales, es posible asumir que “en términos generales, estructurales (más allá del contexto particular) que la gimnasia se define como una práctica corporal sistemática, organizada, que reúne una serie de técnicas y ejercicios que buscan promover un trabajo equilibrado del cuerpo con un sentido de cuidado, desarrollo y enseñanza” (Alonso Sosa y Zinola Diez, 2017: 63).

grandes influencias para la gimnasia en el siglo XIX, las tecnologías y las imágenes pueden constituirse como mecanismos de transformación de esta práctica, otra vez como parte de un proceso de digitalización de las prácticas corporales.

En este proceso en el que la cultura digital tiene influencia sobre las prácticas corporales, el profesor también manifiesta que dependiendo de cómo sea la propuesta, de cómo presentemos el mundo de las prácticas, es que se da esa apertura o no. En algún punto reafirma lo que decía anteriormente respecto a las prácticas que son históricas y culturales. Así seguía la entrevista:

Personalmente estoy aprendiendo mucho de todo esto y veo que hay influencia, pero también tengo esa visión que traen Simons y Masschelein,⁴⁹ cuando empiezo a traer la clase de otro lugar, se olvidan de todo eso. Y es como ese espacio interior, en el que pasan cosas y que no está influenciado tanto desde ese lugar. Sobre todo cuando son actividades más dirigidas, que uno quiere enseñar algo y focaliza mucho en determinadas cuestiones, con muchas indicaciones y más guiado. Cuando presentás algo más abierto, bueno, ahí aparecen más cosas y eso es una realidad. (E3)

Cuando el docente habla de presentar algo más abierto, quizás está haciendo referencia a dar más lugar a la creación, a lo que tienen para aportar las niñas respecto a las prácticas. Es interesante ese lugar que el docente le da al tratamiento de las prácticas, que en definitiva parte de cómo se conciben y revela en algún punto que las prácticas hacen cuerpo y el cuerpo hace a las prácticas. Tal vez las influencias no sean tan visibles o no les prestemos atención. No sólo los videos que vieron en ese momento las niñas forman parte de la construcción y el tratamiento de la gimnasia, sino que también hay movimientos y técnicas que ya están en los cuerpos y forman parte del repertorio corporal del cual parten para crear y proponer en una composición colectiva.

⁴⁹ De acuerdo con lo que el docente explicita en la entrevista, adhiere a las ideas propuestas por Simons y Masschelein (2014) en su libro *Defensa de la escuela, una cuestión pública*. En sus principales ideas, tal y como fue planteado en el marco teórico, hacen énfasis en la idea de escuela como un espacio liberado del trabajo, en el que se suspende el mundo de sus usos habituales.

Un ejemplo que puede aclarar es el caso del fútbol: cuando los niños juegan todos creen que son Messi o incluso festejan los goles como Ronaldo o hacen el gesto de cuando el árbitro va a mirar el videoasistente del referí (VAR)⁵⁰ y cambia su dictamen. En una parte de la entrevista al profesor, cuando se le preguntó acerca del diálogo que se daba entre lo que las niñeces traen y lo que él hace, comentó lo siguiente:

En el fútbol eran todos Messi, eso lo traen de lo digital, de lo que ven, de la computadora, de la tele, y evidentemente eso vos ves que lo pasan a las prácticas.
(E3)

Son varios los ejemplos sobre estas relaciones entre la cultura digital y las técnicas corporales en los que encuentro, por un lado, algunos procesos que podrían ser homogeneizantes, globalizadores, que responden a ciertos estereotipos, y, por otro lado, procesos que son singulares.

Durante otra de las observaciones, en el recreo, cuatro niñas realizaban una coreografía conocida por todas en el patio y al mismo tiempo cantaban una canción. En ese contexto se dio el siguiente diálogo:

Yo: ¿De dónde es esa coreografía?

Niñas: *Soy Luna*.

Yo: ¿La copiaron de ahí?

Niña 1: ¡Sí!

Niña 2: Algunas partes, otras las inventamos nosotras.

El repertorio corporal que se configura a partir de todas las experiencias, en este caso por la imitación de referentes, despliega posibilidades de creación de nuevas formas, en las que hay una parte donde se reproducen gestos y técnicas y al mismo tiempo son habilitantes. Para las niñas es una posibilidad de crear, quizás por compartirlo con otras que no vieron ese programa específico, por adaptarlo al espacio y también por un lugar de exploración que se habilita luego de aprender

⁵⁰ Dispositivo impulsado por la Federación Internacional de Fútbol Asociación (FIFA), que fue estrenado en la Copa Mundial de 2018 luego de dos años de prueba en diferentes campeonatos.

algo nuevo. “El diseño del movimiento resulta de los estímulos que puedan surgir tanto del material observado como de la interacción en tiempo real con otro cuerpo lejano danzando y conectado por las interfaces digitales” (Ceriani, 2017). Esas interfases digitales habilitan en cierta forma la producción de otras formas, otras prácticas y de otros cuerpos, incluso las propias plataformas digitales, en algunos casos, proponen espacios para la creación.

Una niña, mientras jugaban al manchado en la clase de educación física, realizaba una coreografía y la repetía en varias ocasiones de la misma manera, hasta que en un momento comenzó a agregarle elementos. Parecía explorar alternativas. Al final de la clase, le pregunté de dónde había sacado esa coreografía y me respondió que era de TikTok y mientras me la volvía a mostrar comentó:

Esta es diferente porque dicen que la podés hacer con diferentes músicas y ritmos. (Niña 4, agosto de 2022)

La cultura digital opera de algún modo como espacio público virtual al que accedemos y con el que interactuamos tanto desde lo personal como desde las prácticas corporales. Ceriani, para el caso de la danza, plantea que “la performance corporal, como manifestación artística en el espacio público virtual, cuestiona las prácticas autoritarias y exclusivas del propio mundo artístico, tanto en lo referido a sus instituciones como a sus estrategias estéticas” (2017), en donde niñas y niños interactúan incluso con artistas de otras épocas, evocando sus producciones y creando nuevas formas. Su interacción con lo tecnológico los hace creadores de procesos singulares en los que se conjugan varios roles. La autora analiza lo siguiente:

... habilitan al usuario como creador, editor, interventor y protagonista de procesos innovadores de producción, circulación, consumo y socialización. La cultura contemporánea construye —desde el diálogo con lo audiovisual y, desde el ejercicio de una interacción mediática— la posibilidad de copiar, imitar, empoderarse del pasado trayéndolo al presente y vivificándolo en su corporalidad de forma inmediata. (Ceriani, 2017)

En el diseño curricular de la Dirección General de Primaria (DGEIP)⁵¹ aparecen las actividades expresivas como parte del universo de la educación física: la expresión corporal, la danza y el circo forman parte de lo que se describe en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008).⁵² En este marco, el docente de educación física propone estudiar el candombe⁵³ como parte de la cultura uruguaya y como una de las expresiones más representativas e identitarias de nuestro país.

La propuesta fue realizada para los niños y las niñas de sexto año, además de una propuesta virtual con videos sobre su origen, se promovieron espacios para experimentar con los objetos que se usan en el candombe: bastones, banderas y tambores. Exploraron a través de variados ejercicios rítmicos los diferentes sonidos producidos por los tres tipos de tambores que componen una cuerda de tambores,⁵⁴ aprendieron técnicas para llevar y mover las banderas y diferentes formas de utilización de los bastones. En las clases de educación física y también en la clase con las maestras, las manos se revelaron como una parte del cuerpo muy importante,

⁵¹ En 2020 se aprobó la Ley n.º 19.889, Ley De Urgente Consideración (LUC). Uno de sus artículos propuso cambiar la idea de gobernanza de los entes de la educación. Pasaron de ser consejos a ser direcciones. Para este caso, anteriormente se denominaba Consejo de Educación Inicial y Primaria, y estaba conformado por delegados docentes y la dirección. De esta manera se promueve una política con jerarquías más verticales, menor participación y más autoritaria.

⁵² Para el año 2023 se propuso un nuevo diseño curricular que está siendo implementado progresivamente para alguno de los niveles.

⁵³ “*Candombe* es el nombre genérico que reciben diferentes danzas de origen africano en Uruguay y nace de la conjunción de los más de veinte pueblos africanos que fueron traídos como esclavos a esta región del Cono Sur. Cada uno de ellos tenía su idioma, su forma de ser, ver y sentir, su cultura, sus danzas y cantos de diferente naturaleza: sacro o profano, festivo o luctuoso, etc. El candombe fue la danza y la expresión musical-religiosa más importante y significativa del colectivo afro. Y más aún: es hoy una de las expresiones musicales más elocuentes con que cuenta nuestro país. El candombe ha sido tan fuerte, profundo y esencial que en lugar de haber desaparecido —destino al que fue condenado en diferentes etapas históricas de nuestra nación— sobrevivió, venciendo todas las barreras y represiones” (Montaño, 1966).

⁵⁴ El chico, el repique y el piano son instrumentos de percusión de madera y lonja.

en contraste con el uso y las técnicas que se aprenden con las nuevas tecnologías. Pastorino, en su trabajo de observación a estudiantes de educación física, nota ese contraste, incluso casi que consecutivamente, ya que por momentos, en ese caso, los estudiantes están con sus celulares y lo tienen que guardar para usar las manos de otra manera. Dice a propósito de las manos:

... nos recuerdan que las manos se vuelven necesarias cuando el profesor propone en clase, ciertos ejercicios con materiales para realizar, ya sea en el agua, en el gimnasio o en la cancha. Y entonces, por simple que parezca este gesto, la clase puede ser un espacio y un tiempo separado en el que se suspende el uso habitual de las cosas; en este caso, el de las manos. (Pastorino, 2023)

La escuela habilita un espacio para relacionarse con los demás y también con las cosas, se les da a las manos otro lugar, se usan las manos en otros sentidos, diferentes a los del uso de los dispositivos como celulares o computadoras (de acuerdo con lo visto, son los principales dispositivos usado por niños y niñas). Flusser (1999), en su trabajo sobre la filosofía del diseño, en el capítulo 17, sobre “la no-cosa (II)”, pone atención al uso de las manos en la relación con los objetos y el entorno. Plantea que las manos y los usos que les damos son lo que caracteriza a la existencia humana en el mundo y analiza las dificultades a las que nos enfrentamos con la era de las informaciones, “Las manos se han vuelto innecesarias y pueden atrofiarse. Pero no las yemas de los dedos. Al contrario: pasan a convertirse en los órganos más importantes” (Flusser, 1999: 111). A partir de las formas en que accedemos a la cultura digital, al dedo índice se le otorga el papel principal como actor protagónico y motor de la vida, tal cual manifiestan las familias en el cuestionario: la mayoría de los niños y niñas mientras miran y acceden al universo digital, están quietos sin moverse (ver gráfico 5).

La enseñanza del candombe en la escuela parte de una preocupación por acercar una porción de la cultura uruguaya. Transforma sus usos, promoviendo la creación de nuevas formas; propone un tratamiento con el mundo de las cosas de una forma distinta en el espacio escolar, habilita objetos que podrían transformarse en cosas queridas (Han, 2021); el conocimiento de los diferentes personajes de una

comparsa, sus objetos y usos habilita una relación estudiosa con una porción de mundo de nuestra cultura.

Al cierre de la clase, con un alboroto especial en el guardado de materiales, niños y niñas querían seguir hasta el último segundo tocando el tambor, moviendo la bandera o equilibrando el bastón. Al pasar, el docente manifiesta su preocupación frente a mi observación:

Hoy no pudiste observar nada para el trabajo de tu tesis, no salió nada de la cultura digital. (Nota de campo, agosto de 2022)

Si bien no puedo decir que en este caso la intención fue separar el mundo de las imágenes y la cultura digital, la escuela y el tratamiento de ciertos temas abre esa posibilidad, otorga un espacio privilegiado a las cosas y también a mundos que se hacen comunes, mundos que nos anteceden y que luego de nosotros también quedan. Al mismo tiempo, curiosa e inmediatamente terminada la clase, mientras buscan sus mochilas y túnicas para terminar la jornada escolar, un niño le dice a otro:

¿Jugamos ahora después de comer al Fornite o FIFA? (Nota de campo, agosto de 2022)

Como si fueran dos mundos diferentes, esta invitación delimita lo que la escuela hace dentro de sus muros y lo que sucede afuera, dando cuenta de las posibilidades que tiene de ofrecer espacios comunes de estudio. “Se trata de la posibilidad, como mínimo, de separarse literalmente del tiempo y del espacio del hogar, de la sociedad o del mercado laboral y de las leyes que los gobiernan” (Simons y Masschelein, 2014: 34).

Para la educación física, en el tratamiento de diferentes temas, como la gimnasia, el juego, el deporte e incluso desde las prácticas artísticas, la cultura digital impacta cotidianamente. Las imágenes visuales producen ciertos imaginarios respecto a las prácticas, tanto como lo visible, como lo invisible, lo que se mira, los modos en que niños y niñas se relacionan con esas imágenes, producen sensibilidades singulares, enseñan modos de caminar, de correr, de saltar, de hablar. Son espacios que las

niñeces legitiman y que impactan directamente en el espacio escolar en general y en las clases de educación física en particular.

3.3.2 Espacio: el patio del recreo y la virtualidad

... los patios escolares operaron como espacios que buscaron organizar una cierta disposición y disciplina de los cuerpos pero también fueron el punto de emergencia de distintas experiencias sensoriales y afectivas en la escuela.

Dussel (2019: 31)

A simple vista, en mis primeras observaciones, el patio del recreo era como cualquier otro en cualquier escuela: los sonidos y el ambiente de un recreo convocan y evocan experiencias singulares, que producen ciertos sentidos asociados también a experiencias particulares y personales. Un recreo que a pesar de parecer de otros tiempos, por las túnicas y moñas, ya no es el telón de fondo como algo donde las cosas suceden de la misma manera, sino que, como plantea Inés Dussel (2019), es más un espacio-tiempo y una escena en donde las cosas pueden ser de otra manera.

El patio, otro de los espacios observados, se revela como un lugar privilegiado de encuentro, intercambio y juego, en el que se producen sensibilidades especiales. Las materialidades de esos espacios se ponen a disposición configurando un tiempo histórico específico, al que cada generación y cada persona podrán darle usos diferentes. Escolano Benito refiere a la materialidad y a las cosas en el espacio escolar como parte del proceso de socialización diciendo que

[e]stos materiales son, por un lado, el resultado de una obra hecha con pericia artesanal u oficio, pero tanto su diseño y fabricación como su instalación, así como el uso que de ellos se hace por parte de los enseñantes y los alumnos en las aulas, abocan a procesos de socialización que afectan a la operativa que los produce y a la *tékhne* de quienes los utilizan. En estos objetos se encarna la relación existente entre la cultura material y los modos de relación social, y en ellos hay implícito un capítulo importante de la historia de la experiencia de la humanidad. (2018:17)

Este patio en particular tiene una distribución en forma de herradura angulada, con una zona al fondo de forma rectangular, una parte lateral que pareciera replicarse

del otro lado pero donde actualmente está construido el gimnasio y un espacio al frente como forma de recibidor y jardín. En el fondo hay juegos de madera, un aro de básquetbol ubicado en una pared, algunos dibujos en los muros y un puente de hormigón que cautiva mucho la atención. Al costado, una cancha de fútbol (con una palmera en el medio), una huerta precaria detrás de uno de los arcos. Al frente podemos observar varias plantas y escalinatas. Este lugar fue el preferido por niñas y niños de sexto año, ya que está un poco más alejado de la mirada adulta.

El patio escolar fue considerado como un espacio regulado y protegido para la recreación y formación moral de la infancia y fue objeto de una regulación creciente, tanto por su ubicación en el plano escolar como por la colocación de árboles, juegos o aparatos para la ejercitación física. (Dussel, 2019: 28)

Figura 1. Parte trasera del patio escolar



Fuente: Fotografía de la autora (2022).

Figura 2. Cancha de fútbol del patio escolar⁵⁵



Fuente: Fotografía de la autora (2022).

Uno de los días, mientras tomaba cuaderno y lápiz para registrar la observación, identifiqué capas diferentes que sucedían en el recreo. A partir de un ejercicio estúdioso en el que hay dedicación, atención y cuidado (López, 2020), agudizando la mirada como si pusiera tres lentes ópticos distintos, con distintos aumentos, mi atención le dio a la observación mayor profundidad.

3.3.2.1 Escena 1: plano general

Con plano general, con un lente gran angular, quizás, más distante, lejano y amplio, pude observar los juegos en los diferentes lugares de acuerdo a lo que allí se

⁵⁵ La mayoría de las clases de educación física fueron observadas en este lugar.

proponía: en la cancha de fútbol, sin decir “acá se juega al fútbol”, la mayoría sabe que, aunque no haya pelota, allí se juega al fútbol, sea con una tapita, una media o una botella. En donde no hay nada y el espacio está menos condicionado, niños y niñas corren jugando a la mancha, a la escondida o al Poliladron.⁵⁶ En los juegos de madera que tienen pasamanos, escaleras, refugios, se los ve colgarse, trepar, balancearse y jugar en los recovecos que estos ofrecen, reuniéndose varios en la misma guarida. La escuela ofrece una materialidad diferente que se da por dentro de los muros, como una especie de protección y amparo frente al afuera, son juegos que sólo se dan en la escuela.

3.3.2.2 *Escena 2: plano medio*

Una segunda capa refiere al uso de juguetes y objetos asociados a algunos contenidos digitales:

Me acerqué a otro grupo de niños, eran cinco o seis, parados, organizados en ronda, uno de ellos tenía un álbum de figuritas de Pokémon. Todos opinaban y miraban mientras el dueño iba pasando las hojas. (Nota de campo, julio de 2022)

El mundo de las cosas y las no cosas, el uso de las manos y del cuerpo en general a partir de los objetos con los que dialogamos (Han, 2021) en este caso atrae la atención de los niños, y a pesar de que alguno de ellos no conozca de qué se trata el dibujito o el videojuego en cuestión la escuela lo pone a disposición. Objetos queridos, que en el mundo de la información y la dinámica digital pasan a ser mucho más efímeros, poco duraderos y queridos por poco tiempo, porque esa producción es cambiante y descartable, con poco tiempo para admirar y contemplar. Sin embargo, ese juego, desde la observación, provoca deseo y curiosidad por conocer de qué se trata (para quien no ha accedido antes a él) y otorga a quien lleva las cartas en este caso un lugar de protagonismo importante.

⁵⁶ Juego en el que se forman dos equipos, unos son los ladrones y otros son los policías; los policías tienen que llevar a la “cárcel” a los ladrones.

3.3.2.3 Escena 3: primer plano

Un tercer lente, ya acercándome a pequeños grupos, al hacer *zoom* y disminuir la distancia con lo que observaba, me permitió escuchar e identificar realmente el juego que operaba en alguno de los lugares que el plano general no me habilitaba. Pude intercambiar con algunos niños preguntas y así registrar que lo que a simple vista era una mancha, un treparse, estaba permeado por otros asuntos, otros usos y otros juegos, con interacciones que ponían en diálogo el juego virtual y el real.

Dos niños se encuentran jugando con una margarita pintada en una pared del patio y se produce el siguiente diálogo, junto con mi intervención:

Niño 1: Cuando vos apretás el azul, tenés el *skin*.

Niño 2: Cuando toques el amarillo, vas a conseguir el otro *skin*.

Yo: ¿Qué es un *skin*?

Niño 1: Un *skin*, eso que te ponés...

Yo: ¿Como un disfraz?

Niño 2: Algo así.

Yo: ¿Ahora te lo vas a poner?

Niño 1: Nooo, es en un videojuego. (Nota de campo, julio de 2022)

Los niños siguieron jugando al uso de los diferentes *skins* que propone el videojuego, interactuando con las materialidades de la escuela, en este caso, con una margarita dibujada en la pared.

Figura 3. Mural realizado por la generación de practicantes de Magisterio en el año 2019



Fuente: Fotografía de la autora (2022).

Otro grupo de niños y niñas de sexto jugaba con una botella. Se proponían hacer un desafío que consistía en girarla mientras la lanzaban hacia arriba. El objetivo era que cayera vertical. Es un juego que había visto en otras escuelas hace años, al conversar con ellos me confirmaron que era un reto de YouTube (Nota de campo, julio de 2022). Es un reto que surgió en 2016 y se le han ido incorporando dificultades en cuanto a superficies de apoyo, distancias o cantidad de botellas lanzadas. Ha sido tomado en programas de televisión, también por personalidades que suben videos a sus redes sociales y por *youtubers* o los llamados *influencers*. En algunos videos encontrados en Internet, aparecen profesores de física explicando estrategias para que la botella caiga parada; hacen referencia a la cantidad de agua

que tiene que tener, a la velocidad y la altura del giro, a la superficie de apoyo. El juego llegó a la escuela, pasando de plataforma en plataforma, de cuerpo a cuerpo, año tras año, incluso se incorporó casi como una técnica especializada, una forma de hacer con el cuerpo, una intervención eficaz.

Los muros de la escuela separan el adentro y el afuera, protegen y ponen un límite, no solamente un límite tangible sino también de toma de decisiones y de autonomía respecto a la familia y el resto de la sociedad. Vale la pena pensar cuál es el verdadero aporte que hoy en día tienen estos muros en la escuela y si verdaderamente operan como refugio o abrigo y separación de mundos. Para Larrosa *et al.* (2018), la escuela tiene la posibilidad de separarse, “separase para proteger, para guardar y disponer” (2018: 246). Las ideas de Flusser (1999) cobran sentido para pensar esos límites. En su trabajo sobre la filosofía del diseño, en el capítulo “Con más agujeros que un queso Suizo”, trabaja sobre la idea de la casa y el diálogo entre lo público y lo privado. Dice lo siguiente: “La sagrada casa con tejado, muros, ventanas y puertas ya no existe más que en los cuentos de hadas. [...] La sagrada casa está hecha ruinas y por entre las grietas sopla el viento de la comunicación” (Flusser, 1999: 99). Si bien no habla de la escuela específicamente, es posible hacer un paralelismo sobre la función permeable de los muros y el diálogo que se impone entre el adentro y el afuera en la escuela. Cuando salimos de la escuela y atravesamos los muros, incluso cuando miramos el mundo a través de la ventana, ya no somos los mismos, es decir, cada vez que salimos y volvemos a entrar se configuran otros mundos con otros cuerpos que hacen otra escuela, con otras singularidades, pero al que, al mismo tiempo, la escuela se ocupa de proteger y contemplar.

En las tres escenas, las distintas materialidades producen diferentes usos que en este caso son permeados por la cultura digital. Tal vez en la primera, lo que ofrece la escuela parecería ser más potente y pretende generar posibilidades diferentes a las que acceden niños y niñas fuera de la escuela. Sin embargo, al agudizar la mirada, observamos que el afuera se cuele y permea el espacio de lo que en primera instancia parecía que sucedía dentro de la escuela, porque las imágenes producidas

en la cultura digital (a través de dibujos, series o videojuegos) hacen cuerpo y forman el cuerpo, produciendo sensibilidades especiales, modos de jugar y modos de ser. Existe un diálogo permanente entre las prácticas del mirar y lo que se produce en la vida escolar.

Estos planos le dan sentido a la escena que se produjo ese día en el patio de la escuela, determinados por un tiempo y un espacio especial, con los niños y niñas interactuando de un modo peculiar. Es posible pensar un lugar de dominación en el consumo y en las prácticas que se realizan cuando los niños y las niñas juegan a los videojuegos y cómo se traduce en el juego escolar del recreo, coartando en alguna medida las posibilidades, porque el juego nos dispone a movernos, hablar y pensar como los personajes que allí se proponen y, como se dijo antes, producen sensaciones y sensibilidades particulares, educando el gusto y la mirada, incluso con un potencial de reproducción para quien no lo conocía y a partir de allí la curiosidad lo llevará a buscarlo. Sin embargo, se puede pensar también desde un lugar potencial y creativo: en todos los casos que pude observar, el juego no era tal cual se juega, no respetaba la misma estructura, tiempo y espacio en que es propuesto virtualmente; los niños creaban nuevas reglas, hacían adaptaciones, proponían nuevas formas de convertirse en los personajes e incluso se inventaron nuevos personajes por fuera de los que aparecen en el juego, así como la forma de conseguirlos. En este caso, en el recreo, así como se describió con la margarita, los niños pusieron y crearon sus propias reglas.

A modo de cierre de este capítulo, vale la pena volver a mirar y volver a pensar. Quizás este es de los apartados más importantes del trabajo, en el que se cruzan varios aspectos metodológicos y teóricos para analizar lo que sucedió en la escuela en general, en las clases de educación física y también en el recreo. El describir, clasificar e investigar qué miran los que miran me posicionó en un lugar de privilegio, porque sabía de qué se trataban los elementos que fueron surgiendo. Comprender que existen mediaciones entre un cuerpo y otro otorga a las plataformas y también a los propios cuerpos un lugar singular de producción de sentidos.

Es necesario pensar la educación física en diálogo con las tecnologías en general y con la cultura digital en particular. Sin querer generalizar, lo que pude observar en esta escuela da cuenta de un proceso de digitalización de las prácticas corporales, es decir, que visible e invisiblemente, e incluso desde el lugar de lo no visible, existe una influencia de la cultura digital sobre la vida de las personas y, entonces, sobre las técnicas y las prácticas corporales.

Capítulo 4: El lugar de la imagen en la escuela

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir la responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.

Arendt (2016: 301)

Si bien la narrativa no fue la estrategia metodológica elegida para esta investigación, es probable que en la escritura aparezcan rasgos de ella, más aún en este último capítulo, en el que me propuse elogiar la escuela y no condenarla (Simons y Massshelein, 2014). En el registro del trabajo de campo, se utilizaron dos colores de lapicera: con azul describí todo lo que sucedía y con rojo las apreciaciones más subjetivas. Al releer el material empírico descubrí relatos que se acercaban a la narración tal y como la piensa Benjamin:

La narración, tal como brota lentamente en el círculo del artesanado —el campesino, el marítimo y, posteriormente también el urbano—, es, de por sí, la forma similarmente artesanal de la comunicación. No se propone transmitir, como lo haría la información o el parte, el “puro” asunto en sí. Más bien lo sumerge en la vida del comunicante, para poder luego recuperarlo. Por lo tanto, la huella del narrador queda adherida a la narración, como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro. (1991[1936], p. 7)

A través de esa narración, pretendo presentar el lugar de la imagen en la escuela, entendiendo que “en cada nueva coyuntura la imagen irá perdiendo unos significados y adquiriendo otros, será atravesada por diferentes discursos, devolverá a cada espectador miradas nuevas” (Malosetti Costa, 2019: 157), la escuela se presenta como mediadora y transformadora de esa relación.

Inés Dussel dice que el giro material de la educación pone el acento en los espacios, objetos y cuerpos que se encuentran en los procesos educativos y estudia las ideas en su concreción en artefactos y experiencias que circulan en canales particulares (2019: 32). Estos canales estarán, en este caso, mediados por la cultura digital. La escuela frente a la pérdida de un mundo común, el posicionamiento teórico en cuanto lo que la escuela es y ha sido, habilita a pensar posibilidades de una escuela que protege y se resiste a no tener un mundo común. Esta escuela ofrece un tiempo y un espacio común, en su forma define su existencia. Para Jean Masschelein, las operaciones que realiza la escuela como forma pedagógica podrían resumirse de la siguiente manera:

1) Operación de considerar cada uno como escolar y no como hijo; 2) la operación de suspender (es decir, de poner temporalmente fuera de funcionamiento) el uso temporal de las cosas; 3) la operación de hacer tiempo libre, es decir de materializar el tiempo para el estudio y para el ejercicio; 4) la operación de hacer pública alguna cosa (el saber y el saber hacer) poniéndola sobre la mesa, al alcance de la mano, en forma dramatizada o, dicho de otro modo, la operación de convertir cualquier cosa en materia de estudio, en materia escolar, en materia pública; 5) la operación central de formar atención (esa que reposa sobre un doble amor, el amor al mundo y el amor a la nueva generación) a través de las prácticas que la hacen posible. (2020: 30)

La educación de la mirada y con la mirada (Galak, 2017), el uso de las tecnologías como recurso didáctico (así lo relatan las docentes entrevistadas), el estudio sobre cine y fotografía, forman parte de las pedagogías del mirar, como posibilidad de un proyecto político en el que se va definiendo una forma de escuela.

4.1 La escuela frente a la pérdida de un mundo común

En una conferencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, en el marco de las Jornadas de Psicología y Educación, Maximiliano López (2022) presentaba el lugar de la escuela pública frente a la pérdida del mundo común y planteaba la importancia de pensar la escuela no como un lugar de transmisión de conocimiento, sino como un lugar donde podemos mantener una relación posible con el mundo que todavía existe, que es inagotable y es común, entendiéndolo como la relación de un mundo inapropiado. Como se mencionó en el primer capítulo, en

el mundo de la información la historicidad de las cosas se ve interrumpida por la disposición del mundo digital, el tiempo, el espacio y la forma interpelan nuestra relación con las cosas hasta el punto de perderlas.

Defender el carácter público de la escuela significa, por una parte, defender la escuela como un lugar separado y protegido de las demandas y urgencias impuestas por aquello que es meramente necesario, para abrir así un espacio de libertad, de posibilidad, donde se pueda disponer del tiempo la tranquilidad para hacer otras cosas, es decir, defender la escuela como un lugar de ocio. (López, 2018: 123)

La escuela podría estar en un lugar de protección de esas cosas queridas que le dan estabilidad al mundo y que como docentes deseamos rescatar y salvar para las nuevas generaciones. La escuela como espacio común que resguarda, protege, cultiva y propone una mirada estudiosa tiene la responsabilidad de acercar a las nuevas generaciones el pasado, reconociendo lo nuevo para construir un futuro colectivo (Arendt, 2016), un mundo nuevo y también estable, incluso para poder reflexionar sobre lo que podría haber sido. Tal y como dice la maestra de segundo año, “en definitiva eso es lo que hace la escuela, institucionalizar ciertas cosas [a las] que algunos sí acceden y otros no” (E1).

Me interesa señalar elementos que dan cuenta de una escuela que resiste, contempla y suspende el mundo, una escuela que protege y decide salvar lo relevante para presentarles a las nuevas generaciones lo mejor del mundo viejo. Elogiar la escuela significa eso, saber que hay intersticios que producen otras cosas, otras miradas, otras formas. Así, la escuela puede convertirse en un lugar de estudio. Una escuela como ese primer día del trabajo de campo, en el que llegué sin saber muy bien para dónde mirar: había mucho tránsito, niños y niñas circulando por corredores y escaleras, jugando al ajedrez, otros que iban a clases de educación física, había un clima relajado, de disfrute, había un “estar” en la escuela, había un espacio y un tiempo común que los convocaba, distinto a otro tiempo fuera de la escuela. López hace una distinción sobre lo que implica la escuela como lugar de estudio: “... escuela no significa exactamente ocio, sino más bien estudio, ya que, en realidad,

la palabra griega *skolé* no designa tanto el ocio en general, sino sobre todo, una manera particular de habitar ese ocio, una manera estudiosa” (2020: 123).

4.2 Educar (con) la mirada en la escuela: el estudio de la fotografía y el cine

Dos situaciones en la escuela representan una intención pedagógica a propósito de la imagen. La fotografía para segundo año y el cine para sexto fueron propuestos como materia de estudio. En este marco, las docentes se preocuparon por analizar, reflexionar y dar sentido a las imágenes.

Muchos investigadores e investigadoras han desarrollado trabajos acerca del lugar de la imagen en la escuela, sobre todo Dussel y Gutiérrez, quienes en una compilación organizan y ponen sobre la mesa varios elementos sobre las políticas y pedagogías de la imagen.

Se señala muchas veces que “una imagen dice más que mil palabras”. Ello no siempre es cierto: hay imágenes que valen mucho y otras que valen poco, y lo mismo puede decirse de las palabras. Pero frente a aquello que nos enmudece, nos supera, nos conmueve y nos afecta, probablemente la tarea de la educación sea ofrecer palabras. Palabras nuevas, inquietas, provocadoras, explicativas, que intenten hacer hablar a las imágenes. Y también sea ofrecer imágenes, imágenes otras que den cauce al trabajo intelectual y la reflexión ética y política acerca de qué pasa con lo visual hoy. (Dussel y Gutiérrez, 2019: 11)

Propongo pensar la escuela a partir de estos marcos, ya que, ante un mundo que promueve la dispersión y la fragmentación, reivindicar el trabajo sobre políticas y pedagogías de la imagen se hace necesario.

4.2.1 La fotografía

La primera observación fue en la clase de segundo año, la maestra estaba hablando sobre el barrio e invitó al profesor de educación física a contar su historia. Él había crecido allí, en el barrio de Punta Carretas. El profesor de educación física llevó varias fotos de su infancia y todos los niños y niñas estaban maravillados. Los comentarios tenían que ver sobre la calidad de las fotos, sobre el color y el deterioro,

también sobre la imagen misma y el barrio. Las imágenes despertaron curiosidad, revelaron el paso del tiempo y crearon un ambiente de atención y contemplación del mundo, al mismo tiempo que se podía reflexionar sobre la actualidad. La maestra hacía preguntas provocadoras: “¿qué ha pasado?, ¿por qué ha cambiado tanto?” (Nota de campo, junio de 2022). El profesor no solamente contó su historia con relación al barrio, sino que aprovechó la invitación de la maestra y dialogó con el juego de su época, les explicó dónde jugaba, con quién jugaba y cómo jugaba.

Las fotos en formato papel y no digital hablaban de un tiempo que pasó, un tiempo que ayudaba a entender el presente y habilitaba a la discusión para proyectar el futuro, a diferencia de las fotos digitales, que parecen ser atemporales porque su historicidad queda paralizada, ya que no hay deterioro ni color que den cuenta de un tiempo especial, es decir, el tiempo no pasa y puede no durar. Existe una distinción entre imagen y fotografía, la duración y el proceso por cual se elabora la fotografía deviene de decisiones estéticas, sensibles e incluso políticas. Niedermaier toma las ideas de Agamben (2009) cuando dice que “la imagen fotográfica es siempre más que una imagen: es el lugar de un descarte, de una laceración sublime entre lo sensible y lo inteligible, entre la copia y la realidad, entre el recuerdo y la esperanza” (2013: 33).

El docente, a través de su relato y las fotografías, habilitó la contemplación de cosas queridas (Han, 2021). La maestra promovió diálogos y experiencias con relación a una porción de mundo, en este caso, el barrio que cotidianamente habitan niños y niñas y al que quizás no se le había prestado mucha atención.

En otras oportunidades, en el grupo de segundo año se puso a disposición el trabajo con las imágenes que niños y niñas van elaborando a partir de la mirada y la contemplación del espacio. La maestra seguía con la idea de investigar sobre el barrio de la escuela y sobre Montevideo en general. Se utilizaron diferentes recursos para buscar calles y lugares especiales que fueran relatando niños y niñas, se provocaban reflexiones interesantes que hacían referencia a cómo imaginaban que debía haber sido, como es ahora o qué cosas hay alrededor. Una de las propuestas

tuvo que ver con recorrer el barrio y luego discutir lo observado, construyendo imágenes al respecto, estimulando la atención y la mirada hacia espacios poco habituales. Esa elaboración de la imagen está dada por el medio en que se elabora y se transmite, y el cuerpo, en este caso, otra vez se conjuga lo visible, lo invisible y lo no visible (Galak, 2020), que muchas veces se produce en una imagen fotográfica, por ejemplo, en un punto, lo que se incluye dentro del plano, lo que no se muestra y lo que queda abierto a interpretaciones particulares, al imaginario. Al ser la mirada la propia cámara, sin papel ni digitalización, se producen imaginarios que posteriormente serán parte de la memoria, abriendo tanto lo visible como lo invisible y lo no visible. Estarán en el encuadre y en la orientación del qué mirar las posibilidades de abrir ese espectro a lo diferente, a lo cambiante, a lo viejo, a lo nuevo y a diferentes posibilidades de interpretación, incluso a cómo esas imágenes en movimiento, a partir de la observación y la atención de una porción del mundo (como es el barrio en este caso), forman parte de una educación estética, estableciendo modos de ser, usar, sentir, oler y admirar.

La estética —entendida como ciencia de la sensibilidad— alude a un sistema de operaciones que convierte al “mundo sensorial” de los sujetos en modos de sensibilidad (y perceptibilidad de tales sensibilidades) mediante juicios de valor. Para ello desarrolla un vocabulario de categorías específicas como un efecto contingente e históricamente variable; una amalgama de tensiones e influencias múltiples. (Galak y Southwell 2016: 1)

Otros recursos digitales también fueron utilizados, como Google Maps, enseñando las herramientas tecnológicas que hay a disposición para conocer la realidad.

La educación de la mirada en varios espacios de la escuela pone de manifiesto un lugar privilegiado de la educación estética. En este caso, la escuela se propone abrir un mundo diferente al que niños y niñas están habituados a mirar, provocando y produciendo diferentes sensibilidades, más vinculadas a la historia de lo que fue el barrio y también analizando lo que pasó con el crecimiento urbano, incluso con las posibilidades de jugar en los espacios comunes, problematizando la urbanización para imaginar un futuro diferente.

El uso de los dispositivos y el tipo de contenido que la escuela propone mirar y con los que plantea interactuar son diferentes a los que en general acceden la mayoría de los niños y niñas fuera del espacio escolar. En este sentido, la escuela no se opone ni resiste al uso de las nuevas tecnologías, sino que incluso las usa para producir conocimiento y provocar así una relación estudiantil⁵⁷ de diferentes asuntos, disminuyendo las distancias entre las generaciones más jóvenes y las adultas referentes, sabiendo que la tecnología ha cambiado la relación alumno-docente y las imágenes pueden ser pensadas en al menos dos sentidos.

Esta cuestión —que nos da la impresión de que “la imagen habla por sí sola”— se produce porque existe una pedagogía estética y política del mirar, por la que todos hemos pasado e incorporado. De allí que se produzca una doble dimensión: “educar (con) la mirada”. Esto es, “educar con la mirada”, porque las imágenes se vuelven un medio pedagógico para transmitir discursos y “modos de hacer” con el objeto de que sean aprendidos y reproducidos, pero también “educar la mirada”, porque justamente esa misma transmisión de imágenes funciona como medio para disponer “modos de ser sensibles”, para formar el propio acto de mirar, de percibir, de apreciar. (Galak, 2019:69)

4.2.2 Un día de cine en la escuela

Un viernes temprano, con el grupo de sexto año, la maestra dijo: “Nos vamos a la sala de videoconferencias a terminar de ver la película” (Nota de campo, agosto de 2022). El nombre de la película es *Caballos de guerra*⁵⁸ y trata sobre la Primera Guerra Mundial.⁵⁹ Un niño se encargó de toda la instalación para poder ver la película.

Cuando le pregunté a la maestra sobre la elección de la película, me comentó que era “una película diferente, con otra perspectiva, desde el lado de los animales, que si bien ponía énfasis en lo trágico de la guerra, no mostraba nada sangriento en

⁵⁷ López (2020), en *Elogio del estudio*, plantea que una relación estudiantil de algún asunto implica, además de cuidado, atención, dedicación y empeño, sentido del afecto.

⁵⁸ Película de 2011 dirigida por Steven Spielberg.

⁵⁹ Tema presente en el programa escolar, en el área de conocimiento de las ciencias sociales en el PEIP de 2008.

relación a los humanos”. Había una intención de visibilizar algunas cosas y otras dejarlas a la interpretación de los propios niños y niñas, pero, de todas maneras, se pone en escena, a través de los caballos, el valor de los cuerpos, aquellos que sirven, que importan, que son buenos, frente a los otros que no sirven para la guerra.

Ese día no pudimos terminar de ver la película, había otras actividades previstas en la sala que no podían postergarse. Con bastante descontento por el final frustrado, que se dividió en tres encuentros, la maestra rápidamente buscó otras formas de trabajar sobre el cine y adelantó alguna de las tareas que ya tenía previstas en la plataforma CREA.⁶⁰ Lo que parecía un recurso didáctico para estudiar un tema en particular se transformó en un asunto a estudiar, con ejercicios que ayudaron a abrir el mundo del cine:

Maestra: En la plataforma les hice una carpeta que se llama “Audiovisual”. En ella van a encontrar todo sobre la película, tienen varias cosas para hacer: una ficha técnica, una noticia sobre la película y una crítica.

La maestra no sólo estaba proponiendo otra forma de estudiar la Primera Guerra Mundial, sino que también tenía una preocupación sobre la educación audiovisual, sobre la educación con la mirada y de la mirada:

El cine de lo que se trata es de la mirada, de la educación de la mirada. De precisarla y de ajustarla, de ampliarla y de multiplicarla, de inquietarla y de ponerla a pensar. El cine nos abre los ojos, los coloca a la distancia justa y los pone en movimiento. (Larrosa, 2019: 115)

La ficha contenía varios ítems para tener en cuenta. Al completarla, se encontrarían con la propuesta de investigar: título, año, director, género, premios, período histórico, presupuesto, trama. Estaban estudiando sobre cine, había una propuesta clara referida a la educación de la estética.

⁶⁰ CREA es una de las plataformas que utiliza el Plan Ceibal. Durante la pandemia fue uno de los recursos que sostuvieron el vínculo pedagógico. En ella pueden proponerse tareas y foros de discusión, se pueden enlazar otros sitios.

También leyeron la noticia seleccionada, en donde se habla del director, de los planos seleccionados. Se propuso indagar sobre el propio artículo (sección en la que se publicó, fuente, fecha de publicación, dirección del periódico, autores, título del artículo, etc.). Sobre el final del día, se desató la conversación sobre la trama y el final de la película; la maestra preguntó: “¿Cuál es su hipótesis?, ¿cómo termina?, ¿qué va a pasar?” (Nota de campo, agosto de 2022).

Todo el grupo estaba apasionado por el trabajo, había mucha atención y se desplegaron diversas respuestas, como que el caballo se moría, que se encontraría con su amigo humano o que, en definitiva, terminaba la guerra. Incluso llegaron a discutir sobre las escenas que generaron mayor indignación. También entonces cada uno decía su opinión, demostrando “la importancia de encontrar las buenas películas en el momento oportuno, esas que dejarán huella para toda la vida” (Bergalá, 2007: 63).

Durante todo este tiempo, la atención estuvo en la película, en el cine, no solamente en el mirar. Había una preparación, un cuidado y un tiempo dedicado a estudiar tanto la Primera Guerra Mundial como el cine en sí mismo. El mundo acelerado de las pantallas estaba suspendido, la atención estaba centrada en lo que la maestra había ofrecido. En otros espacios, o en otras temáticas, aparecieron elementos de la cultura digital, desde comentarios, asociaciones a videojuegos o plataformas, e incluso el uso de dispositivos como celulares o auriculares. En esta ocasión no apareció absolutamente nada con relación a otros contenidos que niños y niñas consumen (ni los celulares, ni pidieron auriculares); se logró la atención suficiente como para contemplar y aprender sobre el arte.

No hay acercamiento al arte sin el aprendizaje de la atención. Si realmente es el arte lo que hay que transmitir, debe hacerse a contracorriente de este aprendizaje salvaje y generalizado de la inatención [...] La iniciación artística puede empezar a veces, simplemente por esto: dejar el objeto adecuado, en el momento adecuado al lado de la persona adecuada. (Bergalá, 2007: 109)

Consideraciones finales

Y el arte de presentar no es apenas el arte de retomar algo conocido; es el arte de hacer que algo exista, el arte de dar autoridad a un pensamiento, a un número, a una letra, a un gesto, a un movimiento o a una acción y, en este sentido traer este algo a la vida.

Masschelein y Simons (2014: 135)

Las conclusiones no pretenden presentar generalidades acabadas, pretenden traer algo a la vida, hacerlo existir, hacerlo visible. Presentar el universo de la cultura digital en diálogo con la niñez y la escuela habilitó la descripción y el análisis de un fenómeno contemporáneo que se dio en una escuela de Montevideo, en un tiempo en particular, con la posibilidad de abrir nuevas preguntas para seguir pensando la educación del cuerpo. Esta investigación traza algunas líneas de discusión que permiten analizar la escuela, la imagen y la producción de sensibilidades. Es un estudio en una determinada escuela, de algunos niños y niñas que estaban en la escena en un tiempo y espacio específicos. Cualquier otro día, con otras personas y en otros espacios, podría haber sido diferente.

Organizaré las conclusiones en tres puntos centrales, que fueron guiados por los propios objetivos al comienzo del trabajo y también por algunas revelaciones que se dieron durante el proceso de la investigación:

- a. El lugar ambiguo de la cultura digital.
- b. El proceso de digitalización de las prácticas corporales.
- c. El elogio a una escuela de Montevideo.

a. El lugar ambiguo de la cultura digital

De acuerdo con los hallazgos encontrados en la escuela, es posible hablar de un potencial ambiguo en esta relación entre cultura digital y educación del cuerpo. Es decir, que, a la vez, podemos pensar tanto en procesos homogeneizantes como en procesos singulares y creativos. Durante todo el trabajo el análisis transcurrió entre

estas dos posibilidades, encontrando en el campo aspectos que revelan un espacio de reproducción de sentidos y también algunos puntos de fuga, no sólo para quienes acceden, sino también para quienes producen los contenidos.

Al analizar cuál es la relación entre las imágenes y las técnicas corporales, durante el desarrollo del trabajo se observaron varios elementos que dan cuenta de este matrimonio y de la absoluta influencia que tienen las imágenes producidas en la cultura digital respecto a la educación del cuerpo. Los cuerpos están permeados por lo que se mira y por las formas en que accedemos a las imágenes. Las formas de vestirse, de moverse, de hablar, son influenciadas por las imágenes que se producen en la cultura digital. Muchas de esas imágenes son universales y globales, no son creaciones nacionales en las que hay un despliegue cultural y territorial propio, todo lo contrario. En la observación, la mayoría de los contenidos descritos en el apartado 3.1 no son creaciones uruguayas, ni siquiera de América Latina. Los contenidos entran a través de los cuerpos a la escuela y se replican a través del lenguaje, de técnicas corporales, reproduciendo modos de estar en el mundo.

Podemos visualizar varias capas en el asunto del lugar ambiguo como producción y reproducción. Una primera tiene que ver con la educación de los cuerpos y esta relación entre imágenes y técnicas corporales. Al mismo tiempo que se reproducen estereotipos y lógicas mercantiles de consumo (tal es el caso de la niña que le dice al compañero que al salir va a ir a buscar el juego), se observó que existe un potencial creativo en varios de los pasajes de trabajo: a partir de lo que se ha aprendido de la cultura digital se despliega un repertorio también de nuevas formas. Se incorporan técnicas corporales, como pueden ser formas de saludarse, de saltar, de bailar, de caminar, de jugar, diferentes formas de hacer con el cuerpo; se acumula un repertorio corporal que es homogeneizante y a la vez potencial para crear nuevas técnicas y prácticas. Por ejemplo, cuando las niñas practicaban la serie de gimnasia, utilizaban una música que tiene un videoclip con movimientos y bailes, y esto fue usado como inspiración para seguir creando, se incluyó en la coreografía y le hicieron adaptaciones de acuerdo al grupo de personas que son, al espacio y a lo que enlazan antes y después. Otro ejemplo es el caso del recreo cuando algunas

niñas reproducían el baile de la serie *Soy Luna*, cuando parte de lo que hacían reproducía movimientos y técnicas, y otras partes eran creadas por ellas. Lo mismo para el caso del juego en la clase de educación física, en el que se propuso realizar y adaptar el juego virtual Roblox como inspiración, reproduciendo los personajes (Blue y Orange) y algunas acciones, pero el juego terminó siendo una nueva versión, provocando la invención de nuevas reglas, la adaptación en el espacio y el tiempo de la escuela. Otro de los ejemplos es el recreo, cuando dos niños jugaban en la margarita pintada en el patio. Allí es posible pensar en una reproducción del juego en el espacio escolar; sin embargo, ellos interactuaban de una forma diferente, utilizando el lenguaje del juego (*skins*) creaban nuevas formas de transformarse, establecían otros diálogos y tenían claridad respecto a las transformaciones que estaban proponiendo. Esta ambigüedad se presenta, por un lado, como un factor dominante y homogeneizante que a través de sus productos va educando el gusto, la mirada, lo bueno, lo malo, lo lindo y lo feo; niños y niñas están atrapados en un universo que está predeterminado y que, además, reproduce lógicas capitalistas de consumo permanente. Al mismo tiempo, se encontraron espacios difusos, puntos de fuga, en los que otros sentidos fueron posibles, ya que en la interacción con la tecnología, el acceso y el acercamiento a una diversidad de contenidos, aparecieron elementos disparadores de nuevas formas. A partir de las imágenes producidas en la cultura digital y también en las diversas formas en que se accede a ellas, existe un potencial creativo e innovador, incluso cuando la escuela es la mediadora. Se podría hablar de un proceso de singularización, como lo plantean Guattari y Rolnik:

La subjetividad está en circulación en grupos sociales de diferentes tamaños: es esencialmente social, asumida y vivida por individuos en sus existencias particulares. El modo por el cual los individuos viven esa subjetividad oscila entre dos extremos: una relación de alienación y opresión, en la cual el individuo se somete a la subjetividad tal como la recibe, o una relación de expresión y de creación, en la cual el individuo se reapropia de los componentes de la subjetividad, produciendo un proceso que yo llamaría de singularización. (2005: 48)

No es tan claro la identificación de las fronteras entre lo que se produce y reproduce y tampoco es lineal para todos los niños y todas las niñas. No en todos los casos aparecen lugares de resistencia, de hecho, el niño que se dibuja como el personaje

Blue es el mismo que luego propone el juego en la clase de educación física y es el mismo que la maestra menciona que hace sonidos de juegos en cualquier momento en la clase. Quizás para este caso es difícil encontrar espacios de resistencia o puntos de fuga. Hay relaciones de poder que se ejercen desde las propias pantallas, por parte de quienes elaboran y piensan los contenidos, de quienes regulan y también de los propios niños y niñas sobre otros y otras. Foucault lo plantea de la siguiente manera:

... me parece que hay que distinguir las relaciones de poder como juegos estratégicos entre libertades —juegos estratégicos que hacen que unos intenten determinar la conducta de los otros, a lo que éstos responden, a su vez, intentando no dejarse determinar en su conducta o procurando determinar la conducta de aquéllos— y los estados de dominación, que son lo que habitualmente se llama el poder. Y entre ambos, entre los juegos de poder y los estados de dominación, se encuentran las tecnologías gubernamentales [...] El análisis de estas técnicas es necesario porque, con frecuencia, a través de este género de técnicas es como se establecen y se mantienen los estados de dominación. (1999: 413-414)

Con relación a este planteo, podemos pensar en una segunda capa, que se vincularía al lugar de lo que no se ve, no desde el análisis de lo visible, lo invisible y lo no visible planteado por Galak (2020), sino desde un espacio tras bambalinas, desde quienes crean y producen las imágenes en la cultura digital. Como se pudo ver en las entrevistas a creadores de videojuegos y en su análisis, existe un costado en el que se reproducen las lógicas mercantiles, homogeneizantes, en donde hay una atención a los mandatos de producción; tal es ejemplo sobre los usos de la información que se recibe sobre la permanencia de un juego o los premios que provoca la liberación de dopamina, que presentan, entre otras cuestiones, dilemas éticos. Esto revela (tal como dice uno de los entrevistados) poca regulación al respecto. En esta ambigüedad, también aparecieron fugas y espacios para crear imágenes, juegos, mundos imaginarios, e incluso esas informaciones de uso mantienen a los creadores en permanente estudio y atención. Gonzalo Frasca (2018),⁶¹ en una entrevista realizada para la *Revista de la Facultad de Arquitectura*,

⁶¹ Reconocido diseñador uruguayo de juegos, creador de programas educativos para aprender matemática a través del videojuego.

Diseño y Urbanismo, plantea que para los creadores “lo interesante cuando hacemos videojuegos es que tenemos datos constantes del uso real, y eso hace que el proceso de diseño nunca termine”.

Una tercera capa posible de análisis se vincula con el lugar tanto de jugadores como de espectadores. Para este caso, lo que se describió en el apartado 3.1 ofrece pistas para encontrar posibles puntos de fuga mientras se accede al contenido, tanto para los juegos como Minecraft, Fortnite o Roblox, donde se crean mundos propios para jugar, como en el caso del uso de plataformas como TikTok, en las que se abren posibilidades de creación de contenido. Aquí, niñas y niños son productores y reproductores de contenido.

Twitch, TikTok, YouTube, son algunas de las plataformas que crean, producen, reproducen y distribuyen contenido de imágenes para ser vistas, imágenes que podrían ser efímeras pero que, al fugarse de un lugar a otro entre cuerpos reales y virtuales, intentan immortalizarse. Un ejemplo claro es cuando una técnica es incorporada en una producción cinematográfica, luego Fortnite la coloca dentro de sus posibles bailes y *skins*, jugadores de fútbol la realizan festejando un gol que es televisado hacia todo el mundo, niños y niñas lo realizan en la escuela y otros y otras lo aprenden.⁶²

Los cuerpos, mediados por la cultura digital, crean, producen, reproducen y distribuyen imágenes que implican movimientos, técnicas, ropas, espacios, tiempos. Son imágenes que (in)visiblemente permean la escuela, configurando modos de ser y hacer, legitimando unos cuerpos sobre otros, y así se van formando cuerpos, técnicas y prácticas como capas en la memoria.

⁶² Para visualizar estas fugas entre plataformas, ver el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=AIWPJi46l3g>

b) El proceso de digitalización de las prácticas corporales

En el contexto que está siendo analizado, es posible decir que estamos en un proceso de digitalización en general: actualmente todo se digitaliza, antes eran documentos, libros, archivos de lectura. Sin embargo, con relación al cuerpo los antecedentes son otros. No es novedad que la televisión y el cine hicieron su trabajo en este proceso, pero en el vertiginoso proceso tecnológico que estamos viviendo la diferencia radica en las diversas formas de almacenamiento, procesamiento, creación y difusión de las imágenes, incluso en algunos casos la imposibilidad de descifrar las distancias entre lo real y lo virtual, que al mismo tiempo produce realidad.

Como se vio en esta investigación, en muchas ocasiones se usan técnicas y cuerpos reales que se digitalizan para juegos, películas o simulaciones; asimismo esas imágenes se difunden y llegan a lugares como la escuela o el hogar. Ya no son sólo partidos de fútbol televisados, sino que se digitalizan estrategias de juego, formas, técnicas corporales, incluso formas de relatar. Uno de los ejemplos más claros y que llega a la escuela es el juego FIFA; en él se visualiza la digitalización de las técnicas y de la propia práctica de fútbol. Hay un ida y vuelta permanente entre lo real y lo virtual, entre lo que se hace durante el juego y cómo se van construyendo las prácticas deportivas en este caso, tanto por las imágenes e imaginarios que van teniendo las niñeces en torno a la práctica como porque el espectáculo, la televisación, el VAR, van cambiando al deporte en sí. Estos cambios impactan directamente en lo que la educación física se propone hacer respecto al deporte, no sólo porque sufre transformaciones, sino porque los cuerpos de niñas y niños se codifican a partir de lo que ven e imaginan mientras acceden y juegan al FIFA, por ejemplo.

Para el caso de esta escuela de Montevideo, se encontraron varios hallazgos que dan cuenta de esto, tanto por lo observado en los diferentes espacios como por el relato del docente entrevistado. El profesor de educación física lo ve claramente en los deportes cuando dice que todos quieren ser Messi, cuando imitan los festejos de

los goles de Ronaldo, cuando intentan replicar algunas técnicas del dominio de pelota. Hay un diálogo permanente entre lo que se televisa de los diferentes espectáculos deportivos y el uso de las imágenes de diferentes deportistas destacados (en las publicidades, en los propios videojuegos). Los juegos que se comercializan replican con exactitud formas de jugar, legitiman unos cuerpos sobre otros y se despliega una forma de hacer con el cuerpo, las técnicas. Todos esos elementos se ponen en juego en la escuela, los muros son permeados por las imágenes que se producen en la cultura digital.

Lo mismo sucede con los juegos, no solamente por lo que se dio en la clase de educación física en torno al juego, sino porque los encuentros que se coordinaban luego de la escuela eran virtuales y a través del juego digital. Es decir, las prácticas lúdicas domésticas se han digitalizado y virtualizado. El jugar a videojuegos se configura como prácticas corporales que se inscriben en una cultura, asimismo forman al cuerpo y hacen cuerpo, es decir, toman por objeto al cuerpo y hacen algo con él y de él.

Con respecto a la gimnasia, en la composición de coreografías y la habilitación de la tecnología, se accede a diferentes formas de hacer gimnasia e incluso vínculos con otras prácticas, como la danza o los videoclips musicales. Este acceso impacta casi que directamente en las formas de hacer gimnasia, aparecen diferentes formas de moverse a partir de lo que se mira y se produce en las plataformas digitales como TikTok, en las telenovelas con musicales como *Soy Luna* o en videos de YouTube. Como en el caso del deporte, aunque quizás no de forma tan evidente, invisiblemente las prácticas del mirar y hacer en la cultura digital impactan de manera directa en las producciones coreográficas de gimnasia. Se reproducen y producen nuevas formas de hacer con el cuerpo, nuevas formas de aprender, por las posibilidades que ofrecen las plataformas digitales.

c) El elogio a la escuela

Elogio. Del latín elogium y del griego elegeidón. Con raíz indoeuropea, remite a una inscripción,

normalmente un dístico, escrito sobre una tumba o sobre una imagen con la intención alabar al difunto o al personaje.

Rechia *et al.* (2018: 11)

Propongo, a partir de la condena a la escuela, elogiarla.

Tal como plantean Simons y Masschelein (2014), la escuela ha sido condenada por su función reproductora, disciplinadora y homogeneizante. En contrapunto, estos autores proponen una mirada de la escuela desde su forma, desde la posibilidad que podemos otorgarle al convertir los conocimientos en bienes comunes (2014: 12). La escuela montevideana observada desplegó otras formas posibles, suspendió los usos habituales respecto a las imágenes producidas en la cultura digital. Existieron espacios pedagógicos que abrieron otros mundos sin el uso de las nuevas tecnologías e incluso en los casos en los que se usaban se habilitaron otras formas de ver y estudiar ese mundo.

La escuela, que en este caso es el centro de la investigación, se posiciona desde dos lugares diferentes y siendo fiel a su historicidad: por un lado, como un espacio de encuentro e intercambio sociocultural y, por el otro, como un espacio en el que la forma da sentido al tratamiento de ciertos temas.

Propongo elogiar a esta escuela, una escuela activa, atenta y creativa, preocupada por el mundo nuevo, sin perder de vista el mundo viejo, con una propuesta pedagógica que tiene a la imagen como recurso didáctico y también como propuesta pedagógica central. Expresiones artísticas como el cine y la fotografía demostraron ser elementos de la cotidianeidad escolar, son pedagogías de la imagen que se despliegan para dar cuenta de la necesidad de educar la mirada y con la mirada. Un niño o niña accede a ciertas imágenes producidas en la cultura digital que al entrar a la escuela socializa y comparte con el resto, reproduciéndolas, porque por esa iniciativa despierta curiosidades y deseos de acceder a esas mismas imágenes. Al mismo tiempo, cuando entran a la escuela, son socializadas, compartidas y también transformadas, como mencionamos el juego en la clase de educación física. Allí el docente habilitó la entrada de los videojuegos, pero los transformó. El relato que

hacen Simons y Masschelein en *Defensa de la escuela, una cuestión pública*, en el apartado “Una cuestión de atención y de mundo”, refiere a esto mismo y dice así:

Ella ha visto estos animales muchas veces. A algunos los conoce por su nombre. El gato y el perro, claro: pululan por la casa. También conoce a los pájaros. Podría distinguir a un gorrión de un herrerillo y a un mirlo de un cuervo. Y, por supuesto, los animales de granja. Nunca pensó mucho en ello. Era simplemente así. Todos los de su edad sabían estas cosas. Era de sentido común. Hasta ese momento. Una lección sólo con grabados. Ni fotografías, ni películas. Hermosos grabados que convertían la clase en un zoo, salvo que no había jaulas ni barrotes. Y la voz de la profesora que pedía nuestra atención porque dejaba hablar a los grabados. Los pájaros tienen pico y el pico una forma, y la forma revelaba el tipo de alimentación: comedores de insectos, de semillas, de pescado... Se sumergió en el mundo animal, que se tornó real. Lo que una vez le pareció obvio se le hizo extraño y seductor. Los pájaros hablaron de nuevo, y de pronto ella pudo hablar de ellos de otra forma. Que algunos pájaros emigran y otros se quedan. Que el kiwi es un pájaro, un pájaro sin alas de Nueva Zelanda. Que los pájaros pueden extinguirse. Le presentaron al dodo. Y todo esto en una clase, con la puerta cerrada, sentada en su pupitre. Un mundo que no conocía. Un mundo al que nunca había prestado mucha atención. Un mundo que surgía como de la nada, invocado por los mágicos grabados y por una voz hechizante. No sabía qué la sorprendía más: este nuevo mundo que le había sido revelado o el creciente interés que descubría en sí misma. No importaba. Caminando a casa aquel día, algo había cambiado. Ella había cambiado. (2014: 43-44)

Tal vez, al proponer otros usos a los habituales en diferentes temas abrimos otras miradas, otra atención, otro cuidado y, quizás, provoquemos algunos cambios en las niñas y los niños que serán los responsables de crear el mundo nuevo.

El amor por los niños y las niñas, el amor por lo que se proponen poner a disposición las docentes, siempre estuvo ahí: “Para el profesor, el conocimiento y la metodología son importantes pero también lo es el amor y el cuidado” (Greerink, 2011, citado en Masschelein y Simons 2014: 71). El lugar que se le otorga a la escritura, a la oralidad, a los diferentes temas, revela el amor al mundo que se decide presentar. “Un profesor es quien ama su asignatura o materia, que se preocupa por ella y que le presta atención. Junto al ‘amor por la materia’, tal vez a causa de él, el profesor también enseña por amor al estudiante” (Simons y Masschelein, 2014: 72).

Para cerrar este trabajo, vale presentar algunos apuntes que podrían desplegar nuevas líneas de investigación. Durante el análisis, surgieron otras preguntas: ¿cómo son las relaciones entre las imágenes y las técnicas corporales desde una

perspectiva de género?, ¿cómo es la formación de los cuerpos en la adolescencia y la juventud, atravesados por la cultura digital?, ¿cómo se dan estos procesos en otros barrios y ciudades de Uruguay y del mundo?, ¿cómo inciden las cuestiones de clase en esta formación de los cuerpos?, ¿cómo son las regulaciones estatales respecto a los contenidos que consumen las infancias?, ¿cuál es el rol del Plan Ceibal?, ¿qué políticas despliega? La cultura digital impone formas y sentidos singulares, imprime significados importantes en la educación de los cuerpos, tanto fuera como dentro de la escuela, configurándose como una capa más de la memoria individual y colectiva y como parte del patrimonio cultural de la humanidad: “Ay ay ay, que se va la vida, mas la cultura se queda acá” (León Gieco, 1987).

Referencias bibliográficas

- Alonso Sosa, V. y Zinola Diez, P. (2017). La gimnasia como contenido escolar: un análisis de los primeros programas oficiales de educación física en Uruguay (1911 y 1923). *Lúdica Pedagógica*, 25. <https://doi.org/10.17227/ludica.num25-7022>
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis, I (coord.), *Estrategias de investigación cualitativas*. Barcelona: Gedisa, pp. 107-152.
- ANEP-CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria. Uruguay*. Montevideo: ANEP-CEIP.
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Buenos Aires: Paidós.
- Arfuch, L. (2019). Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* Buenos Aires: Manantial y FLACSO, pp. 75-84.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires, México, Barcelona: Paidós.
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (comps.) (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.
- Benjamin, W. (1991[1936]). *El narrador*. Traducción de Roberto Blatt. Madrid: Taurus.
- Bergalá, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes Educación.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bunz, M. (2017) *La revolución silenciosa. Cómo los algoritmos transforman el conocimiento, el trabajo, la opinión pública y la política sin hacer mucho ruido*. Buenos Aires: Cruce Casa.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Carli, S. (2019). Ver este tiempo. Las formas de lo real. Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* Buenos Aires: Manantial y FLACSO, pp. 85-95.

- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Celedón Bórquez, G. (2021). El problema político-ontológico de la imagen digital. La herencia del cine ensayo como forma de resistencia subjetiva. *In Mediaciones de la Comunicación*, 16(1), 135-157. <http://doi.org.10.18861/ic.2021.16.1.3003>
- Ceriani, A. (2017). *El cuerpo en los tiempos de la digitalización: La corporalidad ubicua*. CIEPAAL, Primer Congreso, Facultad de Bellas Artes, La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/66189/Documento_complet_o.1.-EL-CUERPO-EN-LOS-TIEMPOS-DE-LA-DIGITALIZACION%CC%81N..pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Crisorio, R. (2015). Actividad(es) física(s) versus prácticas corporales. En Gambarotta, E. y Galak, E. (eds.), *Cuerpo, educación y política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Biblos, pp. 21-39.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1992). *O que é lá filosofia?* Rio de Janeiro: Presencia.
- Dirección General de Educación Primaria (DGEIP) (s. f.). *Monitor Educativo*. Montevideo: DGEIP. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/definiciones>
- Duek, C. (2007). Escuela, juego y televisión: la sistematización de una intersección problemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* [en línea], 5. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77350110>> ISSN 1692-715X
- Dussel I. (2019). El patio escolar, de claustro a aula al aire libre. Historia de la transformación de los espacios escolares (Argentina, 1850-1920). *Anuario de Historia de la Educación*, 20(1): 28-63.
- Dussel I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas*, 30: 180-193.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.) (2019[2006]). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial y FLACSO.
- Escolano Benito, A. (2018). Cultura material e historia de la experiencia. *Revista IRICE*, 35: 11-33. <https://doi.org/10.35305/2618405235.967>
- Febbro, E. (2017). “El tecnoliberalismo se lanza a la conquista integral de la vida”. Entrevista a Eric Sadin. *Página 12*, 23 de junio. <https://www.pagina12.com.ar/45754-eltecnoliberalismo-se-lanza-a-la-conquista-integral-de-la-v>
- Flusser, V. (1999). *Filosofía del diseño*. Madrid: Síntesis.
- Foucault, M. (1999). *Estética, técnica y hermenéutica. Obras esenciales, volumen III*. Barcelona: Paidós.

- Frasca, G. (2018). Entrevista con Gonzalo Frasca. *Revista de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo*, 16: 70-77. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/26242/1/RFAUp70_77GF.pdf
- Galak, E. (2020). ¿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*, 5(2): 1-13. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/3885>
- Galak, E. (2018). Por una epistemología de la imagen-movimiento del cuerpo. Homogeneización, universalización, estética y política de lo corporal. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 12(33). http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/124461/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Galak, E. (2017a). Educar (con) la mirada. Discursos políticos y sentidos estéticos sobre la cultura física en noticieros cinematográficos. En Ossenbach Sauter, G., *Gregorio Weinberg: escritos en su honor*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 55-74.
- Galak, E. (2017). Hacia una estética peronista: Educación del cuerpo y formación de subjetividades a través del noticiero cinematográfico Sucesos argentinos (1946-1955). En Pineau, P.; Serra, M. y Southwell, M. (eds.), *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna: Estudios sobre estética escolar II*. Buenos Aires: Biblos.
- Galak, E. (2015). Esbozos de una teoría de la práctica de educar. Pierre Bourdieu, educación de los cuerpos, violencia y capital simbólico. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 8(15): 133-144.
- Galak, E. y Gambarotta, E. (eds.) (2015). *Cuerpo, educación y política: Tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Biblos.
- Galak, E. y Orbuch, I. (2021). *Políticas de la imagen y de la imaginación en el peronismo: La radio enseñanza y la cinematografía escolar como dispositivos pedagógicos para una Nueva Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Galak, E. y Southwell, M. (2016). Políticas y estéticas en la historia de la educación. *Fermentio*, 2(10): 1-2. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/88875>
- Gambarotta, E. (2016). “Técnica” y “estética” como herramientas para una crítica cultural de la política. *Walter Benjamin y la politización de la división de lo sensible*. VII Jornadas Nacionales de Antropología Filosófica.
- Gambarotta, E. y Mora, A. (2018). ¿Cómo se forma un cuerpo? Hacia una problematización sociocultural de la noción de cuerpo desde la tensión naturaleza-cultura. *Claroscuro. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*, 17: 1-29.

- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2005). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Petrópolis: Vozes.
- Gutiérrez Lozano, J. F. y Cuartero, A. (2020). El auge de Twitch: nuevas ofertas audiovisuales y cambios del consumo televisivo entre la audiencia juvenil. 159-175. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 50: https://institucional.us.es/revistas/Ambitos/50/El_auge_de_Twitch-nuevas_ofertas_audiovisuales_y_cambios_del_consumo_televisivo_entre_la_audiencia_juvenil.pdf
- González, F. y Fensterseifer, P. (2005). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí-RS: Editora Unijui.
- Han, B-C. (2021). *No-cosas: quiebras del mundo de hoy*. Bogotá: Taurus.
- Langlade, A. y Rey de Langlade, N. (1986). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- Larrosa, J. (2019). Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial y FLACSO, pp. 113-134.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Larrosa, J.; Malvacini, E.; Rechia, K.; Agsburger, L.; De Favere, J. y Cubas, C. (2018). Diseñar la escuela: Un ejercicio colectivo de pensamiento. En Larrosa, J., *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 233-254.
- Lasén, A. (2019). *Ocio digital juvenil. En cualquier momento, en cualquier lugar*. Madrid: UNED.
- Lasén, A. y Puente, H. (2016). *La cultura digital. Tecnologías sociales de la comunicación. Materiales docentes de la UOC. Módulo Didáctico 3*. Barcelona: UOC.
- López, M. (2022). *La educación pública y la desaparición del tiempo común*. IV Encuentro Internacional de Psicología y Educación en el Siglo XXI: Intervención e Investigación en Psicología y Educación en Tiempos de Pandemia y Crisis. <https://www.youtube.com/watch?v=8EoIdF2wakI>
- López, V. (2020). Del ocio al estudio: sobre el cultivo y la transmisión de un arte. En Bárcena, F.; López, M. y Larrosa, J., *Elogio del estudio*. Madrid: Miño y Dávila, pp. 119-142.
- Malinowsky, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona: Península.

- Masschelein, J. (2020). Hacer escuela. La voz y la vía del profesor. En Larrosa, J.; Rechia, K. y Cubas, C., *Elogio del profesor*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 23-42.
- Mauss, M. (1979). *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis, I., *Estrategias de investigación cualitativas*. Barcelona: Gedisa, pp. 65-105.
- Malosetti Costa, L. (2019). Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.), *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial y FLACSO, pp. 155-163.
- Manovich, L. (2006). *El lenguaje en los nuevos medios de comunicación: la imagen en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Milstein, D. J. y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Montaño, O. D. (1966). *Candombe en la escuela*. Montevideo: MEC-AECID. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/candombe-en-la-escuela.pdf>
- Niedermaier, A. (2013). La distribución de lo inteligible y lo sensible hoy. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 43: 33-51. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-35232013000100003&lng=es&tlng=es
- Pastorino, I. (2023). Ser estudiante: Una mirada sobre la vida estudiantil, sus maneras de ser y estar. En Ruiz, M. (comp.), *De sospechas y hallazgos en la formación docente en educación física. Los saberes que producen los estudiantes*. Luján: EDUNLU (en prensa).
- Pastorino, I. (2018). La observación y el análisis de las prácticas de enseñanza: entramado de imágenes, miradas y sentidos. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(2): 62-69. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/163>
- Pavía, V. (coord.) (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Pineau, P. (dir.) (2014a) *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar 1870-1945*. Buenos Aires: Teseo.
- Pineau, P. (2014b). A modo de introducción. Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto. En Pineau, P. (dir.), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar 1870-1945*. Buenos Aires: Teseo, pp. 63-94.

- Rechia, K.; Lunardi, G. y Hoepers, A. (2018). Elogio de la escuela: el desafío de pensar una forma sin función. En Larrosa, J., *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 11-16.
- Rockell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sautu, R. (2001). Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales. En Wainerman, C. y Sautu, R. (comps.), *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumiere, pp. 227-243.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela, una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Soares, C. (2021). *Educación del cuerpo. Apuntes para la historicidad de una noción*. DOSSIÊ - Corpo e História: os múltiplos processos de educação do corpo • Educ. rev. 37 • 2021 • <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76507>
- Southwell, M. (2014). Reconstruyendo sentidos sobre la enseñanza en las nuevas alfabetizaciones. *Revista Espaço do Currículo*, 7(2): 219-231. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10691/pr.10691.pdf
- Uruguay, Poder Legislativo (2020). Ley n.º 19.889. Ley de Urgente Consideración. *Registro Nacional de Leyes y Decretos*, 14 de julio. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- Uruguay, Poder Legislativo (2010). Ley n.º 18.640. Declaración de Interés Nacional. Programas de Apoyo a la Promoción de la Educación en la Niñez y la Adolescencia. *Registro Nacional de Leyes y Decretos*, 26 de enero. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18640-2010>
- Uruguay, Poder Legislativo (2007). Ley n.º 18.213. Enseñanza de la Educación Física. *Registro Nacional de Leyes y Decretos*, 19 de diciembre. <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes/ley/18213>
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativas*. Barcelona: Gedisa.