

Libros de **Cátedra**

LA EDUCACIÓN CORPORAL COMO PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN

Elementos para pensar la enseñanza
de las prácticas corporales

Ricardo L. Crisorio, Agustín A. Lescano
y A. Liliana Rocha Bidegain (coordinadores)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales


Editorial
de la Universidad
de La Plata



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

LA EDUCACIÓN CORPORAL COMO PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN

ELEMENTOS PARA PENSAR LA ENSEÑANZA
DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES

Ricardo L. Crisorio
Agustín A. Lescano
A. Liliana Rocha Bidegain
(coordinadores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Índice

Prólogo	5
----------------	---

PRIMERA PARTE. EL OBJETO Y LOS CONTENIDOS

Capítulo 1

Problemas de investigación en Educación Corporal	8
<i>Ricardo Crisorio.</i>	

Capítulo 2

Lo sensible y lo inteligible	15
<i>Ricardo Crisorio</i>	

Capítulo 3

Sujetos <i>ek-státicos</i> y vulnerabilidad corporal: el entramado ético-político en el pensamiento de Judith Butler	31
<i>Ariel Martínez</i>	

Capítulo 4

Del contenido particular y el sujeto singular al contenido universal y el sujeto particular	43
<i>Valeria Emiliozzi.</i>	

Capítulo 5

Lenguaje, palabra y transmisión en la enseñanza de prácticas corporales	57
<i>Daniel Yutzis</i>	

Capítulo 6

Aprendizaje y desarrollo motor. Debates en torno a la configuración del campo de estudio en la Educación Física	63
<i>Liliana Rocha Bidegain</i>	

SEGUNDA PARTE: LA ENSEÑANZA

Capítulo 7

Deporte, políticas públicas y enseñanza	84
<i>Liliana Rocha Bidegain, Juan Cruz Medina; Cecilia Renatti; Jorge Aldao; Yesica De lahaye; Martín Giglio</i>	

Capítulo 8

Prescribir la disciplina. La creación de la Educación Física universitaria platense (1953) _____ 97

Silvana Simoy y Eduardo Galak

Capítulo 9

Notas sobre el cuerpo y la política a partir de Hannah Arendt _____ 113

Nicolás Patierno

Capítulo 10

Educación del cuerpo y circo: primeros esbozos sobre el problema de la despolitización del circo para su inserción escolar _____ 120

Eliana Caronello

Capítulo 11

La evaluación: ¿garantía de qué? _____ 128

Agustín Lescano

Capítulo 12

¿Qué significa rehabilitar? Alteraciones posturales y prácticas corporales orientadas a los usos y acciones del cuerpo _____ 134

Laura Pagola

Capítulo 13

Apuntes para la educación del cuerpo: una enseñanza entre Prácticas Corporales y Educación Física _____ 140

Carolina Escudero y Daniela Yutzis

Los autores _____ 154

Prólogo

La formación de profesores en Educación Física se ha caracterizado por utilizar principalmente bibliografía técnica, siendo poca y no siempre de calidad la producción teórica existente en el campo. Esto ha obligado a nuestra asignatura a recurrir a autores provenientes de otras áreas de conocimiento, que presentan conceptos y problemáticas muchas veces pertinentes (medicina, fisiología, sociología, filosofía, historia, pedagogía, didáctica, etc.); pero escritos con referencia a sus propios campos, lo que hace necesaria posteriores adecuaciones a la Educación Física, habitualmente mediante explicaciones en clases teóricas y/o prácticas.

Este modo de operar presenta el beneficio de enriquecer la formación, pero también la dificultad de requerir el doble movimiento de leer a los autores en referencia a su propio campo para luego realizar la adecuación al nuestro. Generalmente, esta situación hace que los estudiantes queden confinados a las lecturas que los profesores hacen de los textos/obras.

En los últimos años, el trabajo de distintos equipos de investigación ha generado un saber en torno a la Educación Corporal configurando un *Programa de Investigación Científica*. Este programa formaliza una idea de cuerpo, sujeto, educación y saber; lo cual permite elaborar herramientas teóricas para pensar las problemáticas de nuestro campo y abre la posibilidad de continuar haciéndolo en el futuro. El libro tiene por intención profundizar los conceptos mencionados, pero la profundidad no implica mayor dificultad. Existe la creencia que mientras más compleja y difícil sea la ciencia mejor. Entendemos que una teoría científica debe ser tan sencilla como sea posible, pero no más sencilla. Reducir la dificultad no implica un descenso de rigurosidad científica, todo lo contrario, implica un mayor grado de epistemologización que apuesta a criticar el sentido común de la ortodoxia científica en la Educación Física. Se pretende lograr con los distintos capítulos una transmisión elegante, es decir, divulgar una forma de teoría novedosa con pocos elementos ajustables que concuerden con los problemas que toda educación del cuerpo conlleva en nuestra sociedad y cultura.

Se hace necesario entonces contar con un material que opere como nexo entre las lecciones teóricas y prácticas específicas, los adelantos de nuestras investigaciones y las fuentes externas que utilizamos en unas y otras. La colección Libros de Cátedra de EDULP nos ofrece una magnífica oportunidad, que agradecemos, para llenar el vacío.

La Educación Corporal como programa de investigación. Elementos para pensar la enseñanza de las prácticas corporales reúne un conjunto de artículos, ponencias, informes de investigación, extractos de tesis (producido en el tiempo discontinuo y a la vez progresivo de un programa de investigación) cuyo objeto común es el cuerpo y su educación en el marco de la en-

señanza universitaria. Articula temas abstractos, teóricos, con problemas técnicos, instrumentales, reflexiones sobre las prácticas académicas en nuestro campo, sobre la materialidad, las prácticas y las políticas de los cuerpos, en fin, sobre un conjunto de problematizaciones que desde hace años Educación Física 5 y los equipos de investigación que sus integrantes conformamos vienen realizando.

El libro procura cumplir, a la vez, una tarea democratizadora, en la medida en que intenta articular la producción de saber con su enseñanza y difusión, en este caso particularmente entre los estudiantes (pero no sólo entre ellos); trata de contagiar en ellos (pero no sólo en ellos) el deseo de elaborar ciencia, saber, no en un sentido reducido o especializado sino en el sentido más amplio; de desarrollar la actividad teórica; de estudiar profundamente su disciplina y empeñarse en la verdad.

Se trata, entonces, de poner por escrito las mismas cosas que exponemos oralmente semana tras semana, para extender la posibilidad de los estudiantes (pero no sólo de ellos) de enjuiciar libremente, en el tiempo menos urgente que ofrece lo escrito, los resultados de nuestras investigaciones, de nuestras hipótesis y tesis, que producimos en el ejercicio de la plena libertad teórica que la universidad nos da y cuya publicación constituye una forma de control.

Educación Física 5

PRIMERA PARTE

EL OBJETO Y LOS CONTENIDOS

CAPÍTULO 1

Problemas de investigación en Educación Corporal

Ricardo Crisorio

Problemas

Los problemas de la investigación son infinitos, puesto que la investigación no descubre problemas irresueltos o escondidos mediante exploraciones o sondeos de lo “real” sino que los inventa por la vía de operaciones simbólicas. No obstante, admiten un soporte común, que permite unificar su estudio hasta cierto punto. Ese soporte es la noción de *problematización*.

Problematización no quiere decir representación de un objeto preexistente, ni creación por medio del discurso de un objeto que no existe: significa prestar atención al conjunto de las prácticas discursivas y no discursivas que hace entrar a algo, por caso el cuerpo o las prácticas corporales, en el juego de lo verdadero y de lo falso, y lo constituye como objeto de pensamiento, sea bajo la forma de reflexión pedagógica, de conocimiento científico, de análisis político, etc.

La noción de problematización entraña un doble sentido: se trata tanto de indagar cómo y por qué, en un momento dado, el cuerpo, o las prácticas que lo toman por objeto, han sido problematizados por medio de determinadas prácticas institucionales y determinados aparatos conceptuales, como de problematizar, a su vez, su modo de ser histórico y su relación con el presente.

Este trabajo de problematización debe hacerse en los límites. Hay que evitar la alternativa del adentro y del afuera. Del adentro del conocimiento legitimado en tanto positividad organizada, léase la ciencia; del afuera de una postura de rechazo del interés por la verdad, véanse, por ejemplo, el nihilismo o el multiculturalismo. No practicamos la problematización en la búsqueda de estructuras formales con validez universal -leyes o teorías unitarias, sistemáticas, totales- sino en la investigación histórica de los acontecimientos que nos han hecho hacer, decir y pensar lo que hacemos, decimos y pensamos.

No procuramos identificar las estructuras universales en todo conocimiento o acción posible en nuestro campo; tratamos los discursos que articulan lo que decimos, pensamos y hacemos como otros tantos acontecimientos históricos. Esta actitud histórico-crítica debe ser también una actitud experimental.

Nuestro trabajo debe abrir, por un lado, un ámbito de investigaciones históricas y, por otro, someterse a la prueba de la realidad y la actualidad. Tanto para distinguir los puntos en los que el cambio es posible y deseable como para determinar cuál es la forma precisa que ese cambio debe adoptar. Nuestro trabajo prescinde de las pretensiones de globalidad, totalidad o radicalidad que suelen encontrarse en las aspiraciones científicas del campo. Volveré sobre esto.

Abandonar la ilusión de alcanzar el acceso a un conocimiento completo y definitivo, a una “verdad de la verdad” de nuestro campo disciplinar, aceptar que desde este punto de vista la experiencia teórica y práctica que hacemos de nuestros límites, y de la posibilidad de ir más allá de ellos, es siempre limitada y determinada -tanto que debe rehacerse siempre- no significa, sin embargo, que nuestro trabajo sólo pueda hacerse en el desorden y la contingencia. Él tiene su generalidad, su sistematicidad, su homogeneidad y su apuesta.

Apuesta. Está dada en lo que podríamos llamar la “defisicalización” de la educación. La educación adoptó como propio a fines del siglo XIX el cuerpo físico, es decir, el cuerpo como sustancia extensa que la fisiología determinó en su objeto. A lo largo del siglo XX, ese cuerpo orgánico, esa *organización* de órganos y funciones resuelto primero en células, después en cromosomas y genes y últimamente en moléculas de ácido nucleico, estudiado primero por la fisiología y últimamente por las “neurociencias” y la psicología experimental y cognitivista, ha estado y está en la base de todos los proyectos de educación en occidente. El discurso pedagógico, en general, todavía piensa que hay mente en los seres humanos desde el momento en que hay un aparato sensorial que permite la adaptación al medio, es decir, supone que el sistema percepción-conciencia tiene su sede en el organismo. En ese marco se inscriben los proyectos de la Educación Física, tanto los que procuran fundarse en la ciencia como los que pretenden para ella misma ese estatuto.

Hoy en día es moneda corriente, en nuestro campo, la crítica al cuerpo biológico, pero no hay casi objeciones al cuerpo físico, extenso, tridimensional. Quizá porque para todos nosotros el cuerpo es, de algún modo, físico, material, natural; una realidad primaria, fundamental y permanente, que nace, que es engendrado, innato, dado; que pertenece a la Naturaleza o al conjunto de las cosas naturales, es decir, reales; que es, en fin, nuestra forma y materia en cuanto “seres corporales”. La apuesta es, entonces ¿cómo desconectar el cuerpo humano del organismo: exhibir el vacío, el hiato, que los separa y los hace irreductibles el uno al otro?

Homogeneidad. Nuestras investigaciones toman como campo de referencia homogéneo no las representaciones que los hombres tienen de sí mismos ni las condiciones que los determinan sin que lo sepan, sino lo que hacen y la manera en que lo hacen. Es decir, las formas de racionalidad que organizan los modos de hacer (lo que podría llamarse el aspecto tecnológico de las prácticas) y la libertad con la que actúan dentro de estos sistemas prácticos, reaccionando a lo que otros hacen, modificando hasta cierto punto las reglas del juego (lo que podría llamarse su aspecto estratégico). La homogeneidad de estos análisis histórico-críticos está entonces garantizada por el dominio de las prácticas discursivas y no-discursivas que toman por objeto al cuerpo, con su aspecto tecnológico y su aspecto estratégico, particularmente las que hacen a su educación a través de cualquier agencia.

Sistematicidad. Estos sistemas prácticos dependen –también en el campo de las prácticas corporales- de tres grandes órdenes: el de las relaciones de dominio sobre las cosas, el de las relaciones de acción sobre los otros, el de las relaciones con uno mismo. Estos tres órdenes no son completamente independientes unos de otros, pero se trata de tres ejes cuyas particularidades y relaciones hace falta analizar: el eje del saber, el del poder, el de la ética. Brevemente: el estudio histórico, por ende político, del cuerpo y de las prácticas que lo toman por objeto, tiene que responder a una serie abierta de preguntas, tiene que ver con una cantidad no definida de investigaciones que se pueden multiplicar y precisar tanto como se quiera, pero que tendrán que analizar siempre, en sí y en sus conexiones, cuestiones que refieren a las relaciones con el saber, el poder y la ética.

Generalidad. Por último, estas investigaciones histórico-críticas son extremadamente particulares. Estudian siempre un material, una época, un corpus de prácticas y discursos determinados. Sin embargo, por lo menos en las sociedades occidentales de las que provenimos tienen su generalidad, en el sentido de que hasta nosotros han sido recurrentes. Por ejemplo, el problema de cómo pensamos el cuerpo, el de la relación que mantenemos con él, el de las prácticas que le destinamos, el del modo de estudiarlo, de educarlo, de involucrarlo en las relaciones entre salud y enfermedad, de situarlo respecto de la “mente”, etc. El estudio de estas *formas de problematización* es, por tanto, el modo de analizar en su forma históricamente singular cuestiones de alcance general.

Todo esto implica, obviamente, desplazar el territorio tradicional y los métodos de la Educación Física. “Etnologizar” la mirada que dirigimos sobre nuestros propios conocimientos, captar el modo en que son delimitados los ámbitos que la Educación Física procura dominar o investigar, la forma mediante la cual el saber científico se utiliza en ella, el proceso de formación de sus objetos de conocimiento y de creación de sus conceptos; restituir, en el interior de nuestra sociedad, el proceso mediante el cual la Educación Física se constituye como “saber”, entendido éste como la suma de sus conocimientos efectivos, el espacio de las cosas a conocer, los instrumentos materiales o teóricos que lo perpetúan; analizar sus condiciones de existencia, sus leyes de funcionamiento, sus reglas de transformación. Como ven, toda una serie de problemas que pueden, como dije, multiplicarse y precisarse tanto como se quiera a partir de la noción de problematización.

Método

La cuestión del método está lejos de estar resuelta en el dominio de las disciplinas llamadas humanas y/o sociales. Si debiera incluir nuestras investigaciones en una de las tres aproximaciones a la ciencia que presenta Marradi en el capítulo 1 del libro *Metodología de las Ciencias Sociales*, no dudaría en situarlas en lo que él llama “Enfoque que se contrapone a la visión estándar” y, dentro de éste, en la perspectiva hermenéutica. Marradi señala que en este enfoque conviven formas de investigación muy diferentes, en las que identifica algunos caracteres

comunes. De ellos compartimos sólo algunos y nunca de un modo exacto. Por ejemplo, nuestro proyecto no se enmarca en una especial “sensibilidad hacia el aporte cognoscitivo y los derechos humanos de los sujetos conocidos” sino, como dije, en el extrañamiento de nuestra mirada y el desplazamiento del territorio tradicional y los métodos. Tampoco se trata de “reducir al mínimo la separación entre ciencia y vida cotidiana” sino, por el contrario, de acoplar el saber de la gente (que no es propiamente un saber común ni un buen sentido, sino un saber particular, local, regional, diferencial, incapaz de unanimidad) y el saber erudito (teórico, metódico, exacto, histórico), lo que sólo puede lograrse a condición de eliminar la tiranía de las teorías y discursos globales, totalitarios, que descalifican los primeros con la jerarquía del conocimiento y de la ciencia, y sepultan o enmascaran los segundos dentro de coherencias funcionales o sistematizaciones formales. Tampoco supone una “fuerte dependencia del contexto” ni un confinamiento de la investigación “a la situación específica que investiga”, ni preferencia alguna “por los problemas micro” sino, en cambio, el rechazo de esos conjuntos funcionales y sistemáticos que son las teorías globales, y del efecto frenador que tienen cuando se los retoma en términos de totalidad. Se trata de hacer jugar los saberes locales, descalificados, discontinuos, contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos, en nombre de un conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que sería poseída por alguien.

No sólo procuramos plantear y enfrentar los problemas en términos macro sino también evitar la perspectiva ideográfica, puramente descriptiva, lo que nos aleja a la vez del propósito de “comprender” -el trabajo de la ciencia consiste siempre en explicar sostenía Bourdieu- y nos devuelve el interés por la “causación” entre variables, bien que no lineal ni establecida por relaciones estadísticas relevadas sincrónica o diacrónicamente sino a partir de una orientación preponderantemente inductiva, que no pretende verificar hipótesis sino abrir “de par en par los ojos” a las escenas y tender nuestras orejas “a todos los mensajes que la situación” nos presente.

Posición

Nuestra posición se aleja por igual de la investigación convencional de las “actividades físicas”, siempre dispuesta a buscar –y a encontrar- las leyes “objetivas” que deberían gobernar el discurrir histórico y político del mismo modo que el de la naturaleza; de ciertas versiones de la etnografía y la etnometodología que últimamente quieren conferir estatuto de verdad, sin más, a las manifestaciones prácticas o a los discursos de sentido común de los actores (lo que se suele decir *gonative*, “volverse nativo”); y de las pretensiones de incluir a la Educación Física en cosmovisiones de cuño filosófico, sean estas posmarxistas, fenomenológicas o existencialistas. Al respecto, nuestro único compromiso es con la tradición de epistemología histórica ilustrada, entre otros, por Michel Foucault y Georges Canguilhem, en la medida en que nuestras investigaciones deshacen invariablemente la ilusión de hallar cualquier esencia y las prácticas aparecen en ellas “habitadas por el pensamiento”, históricas, por ende políticas, conjugando

elementos materiales y simbólicos, discursivos y no discursivos, requiriendo estudios minuciosos, exhaustivos, tanto sincrónicos como diacrónicos.

El problema de investigar la Educación Física en tanto que práctica histórica no es el de su desplazamiento del campo de las ciencias biológicas al de las disciplinas llamadas humanas o sociales sino la construcción de un objeto distinto. Y ese objeto, que no hemos querido construir ni hemos construido por el habitual expediente de aplicarle categorías preexistentes en las disciplinas naturales, humanas o sociales sino, por el contrario, procurando hallar (o crear) las categorías que estimamos le correspondían, nos fue arrojando, por así decirlo, a un terreno incierto en el que las interpretaciones se encadenan, en una red inagotable, infinita, a una apertura irreductible. Nuestras investigaciones nos han llevado a aceptar la primacía de la interpretación respecto de los signos. No hay un significado original y las palabras mismas no son otra cosa que interpretaciones que a lo largo de su historia interpretan antes de ser signos y no significan sino porque son interpretaciones. Cada signo no es, en fin, la cosa que se ofrece a la interpretación sino interpretación de otros signos. Se entiende ahora porque ubicamos nuestras investigaciones en la perspectiva hermenéutica.

Es preciso comprender muy bien que *la hermenéutica y la semiología son dos enemigos bravíos*. Una hermenéutica que se repliega sobre una semiología cree en la existencia absoluta de los signos: abandona la violencia, lo inacabado, lo infinito de las interpretaciones para hacer reinar el *terror* del indicio y recelar el lenguaje". ¿Se comprende mejor nuestro rechazo sistemático de las teorías que suponen la existencia de un "lenguaje corporal" que, situado más allá del lenguaje, permitiría decir lo que éste no puede (cf. Lapierre, 1993, pág.293); de las que postulan mecanismos prelingüísticos de aprendizaje (cf. Le Boulch, 1993, pág.49; Gómez, 2000:4), o de las que, como la praxiología motriz, debo decirlo, repliegan la interpretación sobre el signo, la hermenéutica sobre la semiología (cf. Dering, 1996, pág.5).

En nuestras investigaciones sobre la identidad de la Educación Física se nos hizo evidente que era preciso investigar las prácticas, pero no más en tanto prácticas pedagógicas, o didácticas, sino como dominio de análisis, como el conjunto de los modos de hacer más o menos regulados, más o menos reflexionados, más o menos intencionados. Las prácticas entendidas como modos de actuar y de pensar, como clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y del objeto; habitadas por el pensamiento si por pensamiento se entiende el acto que pone en sus diversas relaciones posibles un sujeto y un objeto, en la medida en que éstas relaciones son constitutivas de un saber posible. Rechazo, entonces, de cualquier *a priori* universal, sustituyéndolo siempre por una red de *aprioris* históricos; afirmación, en consecuencia, de que lo que se debe determinar no son las condiciones de posibilidad de la experiencia *posible* sino las condiciones de posibilidad de la experiencia *real*, y que estas no deben buscarse del lado de un sujeto universal sino del lado del objeto, del contenido o, mejor, del lado de una red de prácticas muy compleja; de las prácticas en el sentido que Dreyfus y Rabinow han destacado tan singularmente en su famosa proposición: "No podemos recurrir a leyes objetivas, a la pura subjetividad ni a totalizaciones teóricas. Sólo tenemos las prácticas culturales que nos han hecho lo que somos".

En esta epistemología histórica las palabras remiten siempre a otras palabras. La palabra, como dice Eidelsztein, aunque “parece referirse a lo real, no hace otra cosa que oponerse y entramarse con otras palabras”. Abandono, entonces, de la idea que asocia un significado a cada significante, para sustituirla por la que sostiene que “entre significante y significado hay una barrera resistente a la significación, lo que impide aceptar que exista una relación biunívoca entre ellos”. Si la semiología remite a la existencia de una relación segura entre sujeto y objeto, en la que el ser de la conciencia es el espejo del mundo y el yo es el eje que funda al sujeto, las hermenéuticas revelan en cambio el descentramiento del sujeto, de la conciencia y del yo, con la pérdida consecuente de su especularidad y de cualquier pertinencia que quiera atribuirse a la noción de origen, en cualquier sentido que se quiera y, particularmente, en el de enlace entre el orden simbólico y lo real.

Inquietud epistemológica que terminaría prevaleciendo, por efecto de la investigación misma, sobre el sesgo pedagógico y didáctico con que pensábamos a la Educación Física. Inquietud epistemológica que aún prevalece pero, paradójicamente, por la vía de la “desepistemologización” (que también podría enunciarse como una “reepistemologización” de orden totalmente distinto al de la epistemologización actual), en tanto se aparta por igual de la importancia hegemónica que la filosofía, de Descartes a Husserl, ha dado al tema del sujeto de conocimiento, de la vocación de las ciencias humanas por dar a toda preocupación respecto del ser humano la forma general del conocimiento, y principalmente de la idea de que el “uno mismo” o el sujeto (que no son lo mismo) es un objeto enteramente dado que, antes que cualquier otra cosa, es preciso conocer.

Todos estos desplazamientos (del signo a la interpretación, de las teorías totalitarias al acoplamiento de los saberes locales y eruditos, de la descripción o la comprensión a la explicación, de las representaciones a las prácticas, del algoritmo saussureano al lacaniano, del sujeto universal y completo a un sujeto local, descentrado y dividido, de la epistemologización privativa de la relación sujeto-objeto a su desepistemologización o reepistemologización multiplicada, etc.) constituyen cauciones metodológicas que entrañan exigencias técnicas tales como seguir “la propia sombra”, es decir, la historia de la disciplina, sus propios hechos, sus propias interpretaciones, y apoderarse de ellos con nuevas interpretaciones para producir nuevos hechos.

Pareciera que estoy en contra de la teoría o que pretendo negar su poder e importancia. Todo lo contrario. Me siento inclinado a decir, con Foucault, que “nunca salimos de lo teórico”, y con Deleuze, que “la práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro”. Pero la teoría no fundamenta la práctica ni la práctica es una aplicación, o una consecuencia, de la teoría, y tampoco su inspiración o su espacio generador. La teoría, entonces, no expresa, no traduce, no aplica, no inspira, no genera una práctica: es una práctica.

Puntualizo esto porque muchos han preguntado (yo incluido) si la Educación Física es o no una ciencia, y otros tantos han respondido que sí. Sin embargo: antes de saber en qué medida la Educación Física es algo análogo a una práctica científica en su funcionamiento cotidiano, en sus reglas de construcción, en los conceptos utilizados, y antes de formular la cuestión de la analogía formal o estructural del discurso de la Educación Física con un discurso científico ¿no

sería necesario interrogarse sobre la ambición de poder que comporta la pretensión de ser una ciencia? Las preguntas serían entonces muy diferentes. Por ejemplo: ¿Qué tipo de saber queremos descalificar cuando preguntamos si la Educación Física es una ciencia? ¿Qué sujetos hablantes, qué sujetos de experiencia y de saber queremos reducir a la minoridad cuando decimos “Yo, que hago este discurso, hago un discurso científico y soy un científico? ¿Qué vanguardia teórico-política queremos entronizar para separarla de todas las formas circulantes y discontinuas de saber? Cuando nos veo esforzarnos por establecer que la Educación Física es una ciencia no pienso que estemos demostrando de una vez y para siempre que ella tiene una estructura racional y que sus proposiciones son el resultado de procedimientos de verificación. Pienso que sólo estamos atribuyendo al discurso de la Educación Física y a los que lo sosten-gamos aquellos efectos de poder que Occidente, desde el Medioevo, ha asignado a la ciencia y ha reservado a los que hacen un discurso científico.

Ante esto propongo una insurrección de los saberes. No tanto contra los contenidos, los métodos y los conceptos de una ciencia, sino contra los efectos de poder centralizadores dados a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra, cuyo significante fundamental es, precisamente, la ciencia.

Bibliografía

- Dreyfus, H., Rabinow, P., Foucault, M. (1982). *Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eidelsztein, A., (2001). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan, Vol. I*. Buenos Aires: Letra Viva Editorial.
- Foucault, M. (1991). *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1996). *¿Qué es la Ilustración?* La piqueta: Madrid.
- Gómez, R. H. (2000). *El Aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y el joven*. Buenos Aires: Stadium.
- Grüner, E. (1995). *Foucault: una política de la interpretación*. In: *FOUCAULT Michel. Nietzsche, Freud, Marx*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- Lapierre, A. (1993) *Psicomotricidad relacional y educación física / 1er Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. La Plata. 8 al 12 de septiembre de 1993.
- Le Boulch, J. 1993, *Psicocinética, Educación Física y APS (Actividad Física y Deportiva)*, Conferencia dictada en el 1er Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. La Plata, 8 al 12 de septiembre de 1993.
- Marradi, A. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: EMECE.

CAPÍTULO 2

Lo sensible y lo inteligible

Ricardo Crisorio

Una perspectiva

En *¿Qué es la Ilustración?*, Michel Foucault propone asumir una actitud a la vez histórico-crítica y experimental, es decir, disponerse a un trabajo realizado en los límites de nosotros mismos que abra, por un lado, un ámbito de investigación histórico y se contraste, por otro, a la prueba de la realidad y la actualidad, tanto para comprender dónde el cambio es posible y deseable, como también para determinar cuál es la forma exacta que este cambio podría adoptar. Esta actitud implica, de hecho, una ética. Pero, además, el concepto foucaulteano de *práctica* la incluye también, puesto que Foucault atribuye a ese trabajo y a las prácticas mismas una *sistemática*, dada por el hecho de que “Estos sistemas prácticos provienen de tres grandes campos: relaciones de dominio sobre las cosas, relaciones de acción sobre los otros, relaciones con uno mismo [...] tres ejes cuyas particularidades y relaciones tienen que ser analizados entre sí: los ejes del saber, del poder, de la ética” (1996a:108-109).

Por otra parte, es sabido que Foucault propone tomar la vida como una obra de arte. “¿Por qué no podría cada uno hacer de su vida una obra de arte?”, preguntaba, por caso, en una entrevista concedida a *Le Nouvel Observateur* en junio de 1984. En el mismo diálogo sostenía que a los griegos les interesaba constituir una ética que fuera una estética de la existencia, que el objetivo principal de esa ética era estético.

Pero volvamos a *¿Qué es la Ilustración?* Otra característica que Foucault atribuye al trabajo de investigar las prácticas que nos constituyen históricamente -y a las propias prácticas- es la *Homogeneidad*. Según él, la investigación de lo que podríamos llamar “sistemas prácticos” no toma

como campo de referencia ni las representaciones que tienen los hombres de sí mismos, ni las condiciones por las que son determinados sin saberlo, sino más bien lo que hacen y cómo lo hacen [...] las formas de racionalidad que organizan sus modos de hacer [...] y la libertad con la que actúan dentro de estos sistemas prácticos, reaccionan a lo que otros hacen y modifican hasta cierto punto las reglas del juego” (1996a:108).

A las formas de racionalidad que organizan los modos de hacer las llama el “aspecto tecnológico” de las prácticas, a la libertad con la que se actúa dentro de ellas la llama el

“lado estratégico”. Si la homogeneidad de los análisis histórico-críticos se garantiza para Foucault a través de un ámbito de prácticas con sus lados tecnológico y estratégico, encuentro que, en las prácticas mismas, esos lados articulan una ética con una estética a partir de una lógica. Volveré sobre esto.

En la introducción general a *Historia de la sexualidad*, Foucault interpreta el análisis histórico de las formas de experiencia en términos de pensamiento.

Por “pensamiento” entiendo lo que instaura, en diferentes formas posibles, el juego de lo verdadero y de lo falso y que, por consiguiente, constituye al ser humano como sujeto de conocimiento; lo que funda la aceptación o el rechazo de la regla y constituye al ser humano como sujeto social y jurídico, y lo que instaura la relación con uno mismo y con los otros y constituye al ser humano como sujeto ético.

El “pensamiento” así entendido no debe, por lo tanto, buscarse únicamente en formulaciones teóricas, como las de la filosofía o la ciencia; puede y debe analizarse en todas las maneras de decir, hacer y conducirse en las que el individuo se manifiesta y actúa como sujeto de conocimiento, como sujeto ético o jurídico, como sujeto consciente de sí mismo y de los otros. En ese sentido, el pensamiento se considera como la forma misma de la acción, la acción en cuanto implica el juego de lo verdadero y de lo falso, la aceptación o el rechazo de la regla, la relación con uno mismo y con los otros (2013:188-189).

En la entrada correspondiente de su *Vocabulario de Michel Foucault*, Edgardo Castro sintetiza,

podemos decir que Foucault entiende por prácticas la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (“sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento”) (DE4, 580), que tienen un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituyen una “experiencia” o un “pensamiento” (2004: *práctica*).

A medida que Foucault se interesó por la cuestión del poder y por la ética reemplazó el concepto de episteme, como objeto del análisis, por el concepto de dispositivo y, finalmente, por el concepto de práctica. El dispositivo es más general que la episteme; ésta es sólo un dispositivo específicamente discursivo; un dispositivo que permite separar lo científicamente incalificable de lo calificable, no lo falso de lo verdadero (DE3, 300-301, en Castro, 2004, 2011: *episteme*). Por último, en los textos dedicados al estudio de la cultura de sí mismo el término episteme aparece como sinónimo de saber: saber teórico, saber práctico (HS, 301-302, en Castro, 2004, 2011: *ibid.*). Sin embargo, no se trata de poner una idea al amparo de la autoridad de Foucault, sino de indicar la perspectiva de mis investigaciones.

Un plexo conceptual

El concepto de prácticas enunciado no supone un sujeto practicante, que precede a las prácticas y las realiza; antes bien, indica un sujeto “practicado”, precedido por las prácticas y realizado en ellas. Del mismo modo, la idea de pensamiento no implica un sujeto que lo piensa, preexistiéndolo, sino más bien un sujeto “pensado”, constituido en y por el pensamiento. El nexo que nos constituye en nuestra cultura nos liga tan profunda e inconscientemente a una tradición conceptual, que es preciso revisarla por un cuidado de método.

En lo que concierne a este trabajo, un plexo de conceptos se abre ante nosotros. El primero de ellos, *sensible*, cuyo uso en español Joan Corominas (2006: *sentir*) fecha hacia 1440, es un cultismo que corresponde al verbo sentir, del latín sentire “percibir por los sentidos”, “darse cuenta”, pero también “pensar, opinar”. Del mismo tiempo data *sensibilidad*. Otro cultismo más tardío, *sensato* (1817), deriva de *sensa*: “pensamientos”.

No obstante, esta ambigüedad que en el origen asocia sentir y pensar, la filosofía ha distinguido lo sensible de lo inteligible de distintas maneras. Por ejemplo: el mundo de las cosas y el mundo de las ideas en Platón, objetos de la opinión y del saber respectivamente; el objeto de los sentidos y el objeto del pensamiento en Aristóteles; el mundo “físico” y el mundo “metafísico”; el *mundussensibilis* y el *mundusintelligibilis*: de modo general, el conocimiento sensible y el conocimiento intelectual. Aunque muchos autores han insistido en concebir dos mundos, uno sensible y otro inteligible, algunos, como Kant, por ejemplo, han indicado que sólo se trata de dos formas de conocimiento.¹ Incluso Aristóteles entiende lo sensible, a diferencia de lo inteligible, como un modo de percibir, si bien tiene sus propios objetos, que él llama “sensibles”.² Más complejas que la distinción entre ellos son las formas en que los filósofos han vinculado estos modos de conocer, de modo que una presentación exhaustiva de todas ellas es imposible aquí.

Los significados más frecuentes que hoy tiene la palabra *sensibilidad* se relacionan con la capacidad de sentir (dolor, pena, temor, alegría), o con la facultad de percibir, o de darse cuenta, de cualidades, caracteres o valores en algo: por ejemplo en una obra de arte. La filosofía, en cambio, ha usado el concepto para denotar la capacidad de recibir sensaciones, comparando a menudo sensibilidad y entendimiento. Tanto las filosofías racionalistas como las empiristas han diferenciado ambos términos pero, a la vez, han considerado una continuidad entre ellos. Para los racionalistas, la sensibilidad es una especie inferior de la razón; para los empiristas es el fundamento de toda operación intelectual o racional.

Kant, otra vez, estableció una distinción entre sensibilidad y entendimiento. Según él, los objetos nos son dados mediante la sensibilidad; ella es la que nos ofrece las intuiciones, aunque sólo el entendimiento concibe y forma los conceptos. Sin embargo, todo pensamiento debe referirse, en última instancia, directa o indirectamente, mediante ciertos signos, a las intuiciones y, por ende, a la sensibilidad, pues ningún objeto puede sernos dado de otra manera. En el plano de la sensibilidad se efectúa la unificación de las sensa-

¹ Crítica de la Razón Pura; Disertación de 1770.

² De anima, II, 6.

ciones, mediante las formas puras de la intuición (espacio y tiempo), a las que Kant llama “las formas más puras de la sensibilidad”.³

Whitehead empleó el término *sensibilidad* en un sentido muy distinto. La sensibilidad no es para él un simple fenómeno psíquico; es, en el sentido más amplio, la forma de relación entre las “entidades actuales” que constituyen el fondo del ser. El sentir y ser sentido o, como en ciertos pasajes de Bergson sobre la percepción pura, el percibir y ser percibido, constituyen la actividad de un ser que abarca lo físico y lo psíquico y que fundamenta una esencial interdependencia “sensible”, no sólo de lo físico con lo psíquico, sino aún de lo físico con lo físico. Sin embargo, la concepción de Whitehead no debe confundirse con la de un sujeto o ser que sienta o posea sensibilidad; la sensibilidad no es el haber, la posesión o el patrimonio de un ser, sino lo que en cierto modo constituye el acto cuya finalidad configura el sujeto o ser sensible (Ferrer Mora, 1994: *Sensibilidad*).

El plexo conceptual puede extenderse -de hecho se extiende- a los términos *sensación*, *sentimiento*, *percepción*, *inteligible*, *inteligencia*, *entendimiento*, *fenómeno*, *fenomenismo*, y aún *empirismo* y otros, pero su análisis exhaustivo no nos aportaría nada demasiado nuevo ni nos haría avanzar demasiado en el sentido que nos interesa. Más allá de la señalada ambigüedad con que nuestra cultura ha distinguido y vinculado sensibilidad y entendimiento, de modo general puede decirse que prima la idea de que los objetos nos son dados mediante la sensibilidad y que todo pensamiento debe referirse en última instancia a ella. De distintas formas se concibe también, como hace Whitehead, que la sensibilidad no es un fenómeno sólo psíquico, sino que el sentir y ser sentido (o el percibir y ser percibido) es una actividad que contiene lo *físico* y lo *psíquico*, y que cimienta una esencial interdependencia “sensible” de ambas dimensiones.

Sentidos, sensaciones, sentimientos

No obstante, aún parece preciso ahondar en las cuestiones indicadas. En primer lugar, en efecto, el tratamiento que la filosofía ha hecho del problema distingue en todos los casos la sensación del pensamiento, pero ello no significa que lo oponga a él; en rigor, puede decirse que tiende a concebir el pensamiento como una “prolongación” de las sensaciones o, cuando menos, como una “transformación” de las mismas.

Casi todos los autores llamados “empiristas” parten de la sensación, por lo menos en tanto sostienen que “Nada hay en el entendimiento que no estuviera antes en los sentidos”, frase que expresa un principio introducido por muchos autores escolásticos, especialmente los de tendencia aristotélica. Según Ortega y Gasset, la idea de sensación en Aristóteles es mucho más amplia que la actual; sostiene, además, que la idea es no sólo amplia sino también básica como fuente de conocimiento y que Aristóteles entiende la inteligencia como una es-

³ Crítica de la Razón Pura.

pecie de sensación, ya que esta “suprema facultad de la mente” procede a “tomar contacto” o “tocar” lo inteligible.⁴

Las posiciones empiristas, en general, destacan la importancia de lo sensible. Aunque han tratado lo sensible y la sensación de muy distintas maneras, se advierte en ellas una definida tendencia hacia lo que se ha llamado “sensacionismo” o “sensualismo”. Kant mismo recogió una parte de esta tendencia al señalar que, en un sentido, lo *real* es lo que corresponde a las condiciones de la sensación (cursivas mías). Condillac -igual que varias formas del sensacionismo y del “fenomenismo” contemporáneos- trató de derivar todas las formas del conocimiento de la sensación (Ferrater Mora, 1994: *Condillac*).⁵ Helmholtz, que se apoyaba en la teoría de la energía específica de los sentidos,⁶ sostenía que las sensaciones pueden ser concebidas como signos de realidades externas.

En la filosofía moderna se ha discutido con frecuencia la cuestión de la naturaleza y el papel desempeñado por los llamados “datos sensibles” o “datos de los sentidos”. Esta cuestión ha sido tratada con particular detalle, otra vez, por autores de tendencia empirista y especialmente de tendencia fenomenista, en otros aspectos bastante distintos entre sí, como Mach, Russell, Carnap, Ayer, Goodman, Price (Ferrater Mora, 1994: *Sensible*, “*sensibles*”). Los autores de tendencia empirista y positivista plantean especialmente la primacía de la actitud fenomenista, que consiste en aceptar “lo dado” como fenómeno y éste como lo percibido o perceptible. En la época actual, principalmente autores ingleses, o de lengua inglesa, afirmaron que todo enunciado acerca de una cosa u objeto material puede traducirse a enunciados relativos a datos de los sentidos y que el lenguaje fenomenista se adapta más que todo otro lenguaje a lo dado.

Dentro del tratamiento de lo sensible, la literatura psicológica y filosófica contemporánea ha distinguido frecuentemente entre sensación y percepción, considerando por lo general a esta última como una “conciencia de la sensación”. En general, los autores de tendencia epistemológica realista han sostenido que la percepción tiene un carácter inmediato, mientras que los de propensión idealista han destacado el carácter mediato de la percepción. Sin embargo, más allá de su antagonismo, idealistas y realistas postulan por igual que “percibir es conocer”.

En ese tratamiento se distinguieron también los modos de sentir: los sentidos “externos” (vista, oído, olfato, gusto, tacto) y un sentir “interno” (afectos, sensaciones o emociones). Y se encontró un sentido común. Xavier Zubiri, por ejemplo, se refirió a lo que llamó “la raíz del sentir” en varios escritos acerca de la naturaleza de la realidad biológica; en ellos trata el sentir como un modo de la vida animal, que caracteriza su peculiar sustantividad y que es común al animal y al hombre. Pero el hombre, además de sentir, se siente sentir, se siente a sí mismo. La inteligencia está radicada en el sentir, es un sentirse en un mundo (y no sólo en un ambiente), constituido primariamente por cosas, al cual el hombre está constitutivamente abierto. La

⁴ La idea de principio en Leibniz y la evolución de la teoría deductiva.

⁵ Cf., también, Rodolfo Mondolfo, *L'Opera di Condillac*, 1927.

⁶ Es decir, en la “Ley de Müller” (fisiólogo y psicólogo alemán, 1801-1858) o “Ley de la energía específica de los nervios sensoriales”. Helmholtz (fisiólogo alemán, 1821-1894), aceptó esta ley destacando aún más el hecho de que la mente “interpreta” los estímulos sensoriales mediante procesos inconscientes y automáticos. Esta tesis, conocida como teoría de la “inferencia inconsciente de la percepción”, es en cierto modo un antecedente del punto de vista de la psicología cognitiva en su comprensión del papel del sujeto en la percepción.

experiencia de los sentidos es la actividad de un sujeto abierto al mundo del que forma parte. El sentido de los sentidos es un estar en el mundo.⁷

En cuanto al sentido común, hay el que ejerce una función de unificación respecto a los demás sentidos, que puede considerarse como una “sensibilidad general”, “sentido de los sentidos” o especie de conciencia de los distintos “sentires”; y está el *sensus communis naturae*, del que hablaron los escolásticos, particularmente Santo Tomás, el cual tiene una cierta relación con el sentido común porque supone alguna especie de “sentir unificado” y, a la vez, es distinto de éste en su forma estricta, ya que no se refiere a las aprehensiones de varios sentires por un mismo individuo sino a las de varios individuos, con la idea de un “acuerdo universal” respecto de ciertos “principios” o “verdades” que se suponen aceptables para todos, junto a la idea de una *naturae rationalis inclinatio*, que reside en toda naturaleza racional como tal (Ferrater Mora, 1994: *Sentido común*).

En ambas doctrinas se trata de una función unitaria y unificante; y aunque el sentido común en términos estrictos tiene por objeto los “sensibles”, mientras que el *sensus communis naturae* tiene por objeto ciertos “principios”, se puede decir que tales principios son “sentidos” en tanto “sentidos como evidentes”. A la vez, en muchas concepciones del sentido común como *sensus communis naturae* los “principios” no están separados de los “sensibles” sino que constituyen una “prolongación” de éstos.

En el plexo conceptual indagado aparece también el término *sentimiento*, otra vez con varias acepciones más o menos claramente especificadas. En la filosofía moderna se ha usado *sentimiento* para significar una vivencia capaz de aprehender los principios del comportamiento moral humano, su justificación y sus fuentes. Así ocurre, por ejemplo, en la “filosofía del sentimiento (o sentido) moral”, en lo que se ha llamado “primado del sentimiento” (por ejemplo, en Rousseau), donde sentimiento es el nombre que abarca toda la vida de las emociones, y también en la idea del sentimiento como saber primario e inmediato, a diferencia del saber mediato del entendimiento. Pero sucede especialmente cuando sentimiento es usado para designar una de las “facultades” básicas humanas, junto al pensamiento y a la voluntad. Esta división tripartita ha sido a menudo la base para una doctrina del sentimiento como capacidad de experimentar ciertas realidades (o ciertos valores) y de juzgar acerca de tales realidades (o de tales valores). Durante la época romántica fue frecuente considerar el sentimiento o como idéntico a la intuición de la realidad última o como la única facultad capaz de expresar la naturaleza y forma de esta realidad (Ferrater Mora, 1994: *Sentimiento*).

Aproximadamente desde mediados del siglo XIX se ha discutido si los sentimientos pueden reducirse a las sensaciones, o si poseen caracteres propios irreductibles a los de otras facultades, funciones o modos de sentir. Los autores que han sostenido la posibilidad de reducir el sentimiento a la sensación han intentado radicar los sentimientos en la esfera orgánica; los que han sostenido la independencia, aunque sea relativa, de los sentimientos, se han basado en cierta forma de la fenomenología.

⁷ Inteligencia sentiente: Inteligencia y Realidad.

A partir de ella se puede hablar de: “sentimientos sensibles”, cuya referencia al centro personal y aún al centro corporal es indirecta pues, aunque los sentimientos tienen, según Carl Stumpf, una referencia vivida al yo, o a la persona, (Ferrater Mora, 1994: *Sentimiento*),⁸ que los distingue de las sensaciones y otras formas del sentir, todo el peso gravita sobre la parte orgánica afectada (como acontece con el dolor, los placeres, etc.); “sentimientos vitales” (como los de bienestar o malestar, salud o enfermedad, calma o tensión), que pertenecen al organismo entero y a su centro vital en tanto sentimientos corporales orgánicos vagamente extendidos por la unidad somática; “sentimientos psíquicos o anímicos”, que no necesitan dirigirse indirectamente al yo, o ser percibidos por éste como suyos, sino que le pertenecen efectivamente; “sentimientos espirituales”, cuya funcionalidad se confunde con el núcleo de la persona misma y brota de su hondura última, de su auténtica “mismidad” espiritual. Parece característico de los sentimientos estar indisolublemente ligados a un centro personal, por un lado, y recorrer toda una gama que va de lo sensible a lo espiritual, por el otro.

Lo sensible y lo inteligible

De este breve e insuficiente recorrido pueden extraerse, no obstante, algunas premisas para pensar el problema que nos ocupa. En primer lugar, lo sensible se constituye siempre como opuesto o diferenciado de lo inteligible, instalando un término otro, encontrado o articulado, tenido en más o en menos pero siempre distinto, lo que erige una especie de dualismo a mi entender inconveniente en el espacio del pensamiento.

En segundo lugar, lo sensible parece ser, en sí mismo, demasiado elástico, demasiado heterogéneo e inconsistente, para servir de materia a la reflexión: un suelo demasiado friable, una base demasiado frágil. Como hemos visto, la palabra misma, en su raíz latina, significa “percibir por los sentidos” y también “pensar, opinar”, juntura que la filosofía ha desarticulado y articulado de modos variados y complejos, distinguiendo en todos los casos la sensación del pensamiento. Otro tanto ocurre con la sensibilidad, diferenciada del entendimiento por racionalistas y empiristas, pero considerada por unos y otros en continuidad con él, sea como una especie inferior de la razón o como el fundamento de toda operación intelectual o racional.

En tercer lugar, si bien el problema ha sido planteado desde ambas perspectivas, son las posiciones empiristas, en general, las que destacan la importancia de lo sensible y sostienen la idea de que todo lo que está en el entendimiento estuvo antes necesariamente en los sentidos. No es que haya que concluir que todo lo que se refiere al empirismo debe ser rechazado pero no se puede ignorar su limitación en tanto doctrina epistemológica que sostiene que todo conocimiento deriva de la “experiencia”, en particular de la experiencia de los sentidos, y que todo conocimiento debe ser justificado recurriendo a los sentidos.

Otra acepción de “experiencia” es lo que luego se llamó “vivencia” y que ha sido definido por Ortega y Gasset como “aquel género de relación inmediata en que entra o puede entrar el suje-

⁸ Cf., también, Gran Enciclopedia Rialp, 1991: sentimientos (Filosofía). Disponible en www.canalsocial.net.

to con ciertas objetividades” (O C. I, 257, nota) y también como todo aquello que llega con tal inmediatez al yo que entra a formar parte de él. Según Dilthey, la vivencia no es algo dado sino que penetramos en ella y la poseemos de una manera tan inmediata que hasta podría decirse que ella y nosotros somos la misma cosa. Para Husserl, el flujo de lo vivido, la corriente pura de lo vivido, es anterior a la esfera psicológica, anterior a lo físico y a lo psíquico. Actualmente se tiende a usar “vivencia” en distintos sentidos, pero en todos ellos predomina la dimensión de “inmediatez” (Ferrater Mora, 1994: *vivencia*).

En 1943, Sartre criticó todas las teorías de la sensación elaboradas.⁹ Tanto las que suponen que las sensaciones responden a la naturaleza objetiva de los estímulos que producen la sensación, cuanto las que declaran que las sensaciones son relativas a los órganos sensibles. Según él, una posición conduce a la otra: o se parte de un realismo de lo percibido del exterior, se pasa a interiorizar las sensaciones y se termina haciendo de éstas el fundamento del conocimiento del mundo exterior; o bien se parte de sensaciones para verificar la realidad externa del aparato fisiológico, base de la sensación, en el que se declara fundar la subjetividad de las sensaciones. Así, la sensación se convierte en una miscelánea de lo subjetivo y lo objetivo.

De igual modo Bergson, ya en 1896,¹⁰ sostuvo que la noción tradicional de percepción no puede explicar el “orden de la Naturaleza” para una conciencia en la cual todas las imágenes dependen de una imagen central, el cuerpo, cuyas variaciones siguen, a menos que se adopte una hipótesis arbitraria: la de una armonía preestablecida entre la realidad y el espíritu. Dicha noción tampoco puede explicar la variabilidad y selectividad de las imágenes desde un punto de vista científico a menos que se adopte otra hipótesis arbitraria: la de la conciencia como un epifenómeno de la materia. A la vez, rechazó la idea (según él gratuita) de que “percibir es conocer” -postulada igualmente por las doctrinas idealistas y realistas- no sólo en virtud de las razones apuntadas sino porque se revela falso a partir del “mero examen de la estructura del sistema nervioso en la serie animal”.

De este breve e, insisto, insuficiente recorrido por el plexo de nociones articuladas a la noción de *sensible* surge ya nítidamente, creo, la filiación empirista, positivista, del concepto. Como dije, no es que haya que concluir que todo lo relacionado con el positivismo o el empirismo debe ser rechazado pero, como también sostuve, no pueden ignorarse sus limitaciones como doctrinas epistemológicas.

De todos modos no es el único problema. A la par, y de la mano, está la mencionada separación de lo sensible y lo inteligible, la cual, si lo sensible queda del lado del cuerpo, instaura el mismo dualismo que suele criticarse con tanto énfasis, invirtiendo apenas su sentido habitual. Y lo sensible no puede quedar sino del lado del cuerpo. Y subsiste aún un tercer problema: el de la inmediatez, que se adjudica a la experiencia o a esa otra acepción del término a la que se llama vivencia.

⁹ L'Être et le Néant.

¹⁰ Matière et Mémoire.

Nuevos tratamientos

Desde fines del siglo pasado han cobrado fuerza nuevos tratamientos de lo sensible, particularmente en disciplinas como la antropología, la sociología y la historia, algunas de cuyas corrientes han tomado por objeto el cuerpo, las pasiones y las emociones. De estas hay que decir que, aunque se las confunde a menudo,¹¹ no son lo mismo en absoluto. La emoción, como ha mostrado Lacan (2008:20) siguiendo su etimología, refiere al movimiento, es un desorden del movimiento, un “movimiento fuera”, o extendido, o dilatado.¹² Elias y Dunning la definen como “un aspecto de un estado de agitación de todo el organismo” y enfatizan que no es ella la que se controla, como decimos habitualmente, sino el movimiento (1996:139). La pasión en cambio es, según su etimología, la acción de padecer, refiere a lo que nos afecta; es, propiamente, un *afecto*, denota un estado pasivo del sujeto, más allá de que se la relacione con una perturbación desordenada del ánimo, con la inclinación o preferencia muy vivas de alguien hacia otra persona y con el apetito o afición vehemente hacia algo.

En los nuevos tratamientos de lo sensible hay un esfuerzo recurrente por separar las emociones de la esfera biológica o fisiológica para ubicarlas en la esfera social y, muy eventualmente, cultural. Se hace, en general, incluyendo otros, con minúsculas (a los que se puede llamar “individuos”, “personas” o “socios”) antes que un Otro, con mayúsculas (un orden simbólico, singular y completo, inclusive con la falta ineliminable y los imposibles que comporta), al que, no obstante, algunas veces se alude. Otro elemento recurrente es la idea de una gestualidad corporal comunicativa, o de una comunicación corporal gestual, paralela e independiente de la lengua. Le Breton, por ejemplo, propone que hay “dos grandes ejes simbólicos que son la lengua, por un lado, y la simbólica corporal, por el otro [...] dos sistemas de signos que concurren simultáneamente a la transmisión del sentido” (2009:41). El autor no explica de dónde proviene, cómo se forma, esa “simbólica corporal” independiente de la lengua, pero si ella no significa en orden al orden del discurso sólo puede venir del cuerpo mismo. Así, por un lado, se cae en un dualismo de sentido inverso al que se impugna en Descartes y, por el otro, se adopta una hipótesis arbitraria: la de una armonía preestablecida entre la realidad y el cuerpo.

Aunque no exactamente en los términos de Le Breton –*Las pasiones ordinarias* deviene paradigma precisamente en tanto precisa y refina los conceptos de los nuevos enfoques- la idea de un cuerpo comunicativo (“cuerpo-comunicación”), que puede expresar lo que el lenguaje no puede, decir lo que está más allá de él, es una idea tan central como la de un sujeto que pertenece a su cuerpo (“carne” en Le Breton, 2009:41) así como éste pertenece a él. No puedo desarrollar aquí una teoría del sujeto, pero sí preguntar de qué modo un sujeto, aún entendiéndolo en el sentido corriente, tradicional, como un hombre, una persona, un individuo –o, más

¹¹ David Le Breton tituló un libro, publicado por Armand Colin/Masson en 1998 y por Payot en 2004, *Les passions ordinaires. Une anthropologie des émotions* [Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones, Buenos Aires, Nueva Visión, 2009], en el que desde el título mismo trata ambos términos como sinónimos. El propio Norbert Elias, que en un lugar define las emociones con cierta precisión en otros incurre en ambigüedades.

¹² Es lo que indica el prefijo “e” antepuesto a “moción”.

precisamente, como un alma-¹³ pertenece a su cuerpo al tiempo que éste le pertenece, sino en el modo de un sujeto contenido en el cuerpo mismo al que pertenece y que le pertenece. El cuerpo es “la costumbre primordial, la que condiciona todas las demás y por la cual éstas se comprenden”, sostiene Merleau-Ponty (1945:107), asumiendo otra hipótesis arbitraria: la de la conciencia como un epifenómeno de la materia. Desde Merleau-Ponty, puede decirse, el cuerpo es “proyecto sobre el mundo”, intención previa a la conciencia, el movimiento ya es conocimiento, sentido práctico; percepción, intención y acción se entrelazan en las relaciones corrientes con el mundo y con los otros. El cuerpo, precisa Le Breton, “por sus mecanismos propios, es desde el principio una inteligencia del mundo, una teoría viva aplicada a su medio ambiente social. Este conocimiento *sensible* inscribe al cuerpo en la continuidad de las intenciones del individuo confrontado con el mundo que lo rodea” (2009:41-42; cursivas mías).

En abril de 1984, poco antes de morir, Michel Foucault sostenía que se podía encontrar una línea divisoria que había atravesado en Francia, desde el fin de la segunda guerra mundial, todas las oposiciones “entre marxistas y no marxistas, freudianos y no freudianos, especialistas de una disciplina y filósofos, universitarios y no universitarios, teóricos y políticos”: la línea que separa “una filosofía de la experiencia, el sentido y el sujeto”, uno de cuyos principales representantes es, precisamente, Merleau-Ponty, “y una filosofía del saber, la racionalidad y el concepto”, representada por Cavallès, Bachelard, Koyré y Canguilhem (cf. 2012:252-53). Me parece que, al menos en Argentina, después de cierta búsqueda basada en esta última, que tuvo lugar en la década de 1990, desde los comienzos del siglo XXI hay un regreso de aquélla, basado fundamentalmente en la *Fenomenología de la Percepción* de Merleau-Ponty y en una antropologización del sujeto.

Todo indica, me parece, que es en esta vuelta a una filosofía del sujeto, es decir, del hombre considerado en su aparente unidad, que se inscribe este nuevo tratamiento de lo sensible. Alexandre Surrallés, investigador del Laboratorio de Antropología Social del Collège de France, por ejemplo, afirma que “la fenomenología de la percepción de M. Merleau-Ponty se encuentra en el origen de la renovación actual de los estudios sobre la afectividad en esta perspectiva”, la cual tiende “a querer superar el marco fijado por la dicotomía naturaleza/cultura”, favoreciendo “una relación global del sujeto con el mundo en su voluntad de actuar” (2005:2). Por su parte, Thomas Csordas, de la Universidad de California, San Diego, basó su conferencia inaugural del *1er. Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas*, en la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty.¹⁴ Merleau-Ponty apeló no sólo a la fenomenología sino también a la Teoría de la *Gestalt* y, según Surrallés, se apoyó en la psicología experimental “para mostrar que, en efecto, la percepción no es una operación intelectual, pues la ‘forma’ aparece ya en el conocimiento sensible”, lo que quiere decir que en última instancia toda percepción tiene lugar en el horizonte del cuerpo propio (2005:3). La noción de conciencia perceptiva de Merleau-Ponty es, así, una noción concreta, fisiológica, fundada en lo supuestamente real del cuerpo humano; “El sentir que se siente, el ver que se ve,

¹³ Cf. Castro, Edgardo, “La formación de la noción filosófica de sujeto y subjetividad”, en *Psicoanálisis APdeBA* – Vol. XXVII – Nro. 3 – 2005, pp. 513/536.

¹⁴ 1 al 3 de agosto de 2012, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.

no es pensamiento de ver o sentir, sino visión, sentir, experiencia muda de un sentido mudo”, dejó dicho en un texto inconcluso publicado después de su muerte.¹⁵

Surrallés enfatiza que sus ideas se han retomado en campos como la neurobiología y la psicología experimental. Es verdad (y no es extraño). Antonio Damásio, de la Universidad de Southern California, por ejemplo, considera que la percepción de las emociones depende de un sistema especial, indisociable de la regulación biológica, mientras que la facultad de razonamiento depende de sistemas neuronales específicos, algunos de los cuales se encuentran implicados en la percepción de las emociones. Para Damásio, existiría un eje que une, en un plano anatómico y funcional, la facultad de razonamiento a la percepción de las emociones y al cuerpo, “como si existiera una pasión que funda la razón, una pulsión que nace en la profundidad del cerebro [...] La razón, desde su forma práctica a su forma teórica, se desarrolla probablemente sobre la base de esta pulsión innata”.¹⁶ También el psicólogo experimental J.J. Gibson, Ph.D por la Universidad de Princeton, llegó a conclusiones semejantes a las de Merleau-Ponty, a partir del empirismo radical de William James. Propuso una teoría ecológica de la percepción visual que sitúa la afectividad como componente esencial de la existencia. Según esta teoría, las cosas no son percibidas pasivamente sino en función de la importancia que tienen para el sujeto que percibe, y su disponibilidad, tal como se presentan a los actores en un entorno, supone un fenómeno a la vez ecológico y comportamental, físico y psíquico. Para Gibson, el conocimiento se encuentra en continuidad con la sensación a través de la percepción directa, lo que ancla el sentido en la afectividad.¹⁷

Surrallés sostiene que “el ámbito de la sensación está en continuidad con el de la cognición” y propone tomar “en consideración la primacía de la percepción sobre la sensación y la cognición [...] con el fin de poder dar cuenta de toda instancia social, o de redefinir lo social integrando los afectos y la percepción en la *episteme*” (2005:7-8). Y, puesto que para el autor el mundo de la sensibilidad

no es concebible sin el cuerpo, porque lo propio del cuerpo es efectivamente sentir, la percepción que tenemos de las sensaciones es la percepción que tenemos del cuerpo: nuestro organismo está en el fundamento de las representaciones del mundo y de nuestro “yo” que construimos permanentemente. La sensibilidad, por medio del marco instaurado por el cuerpo que siente, delimita en consecuencia el mundo tal como lo percibimos (2005:8).

Estas proposiciones y otras que pueden agregarse¹⁸ dan cuenta, me parece, más de ciertos regresos que de innovaciones en el tratamiento de la sensibilidad. Regreso, por una parte, a la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty, o a la fenomenología, de la mano de Merleau-Ponty; pero también regreso a la idea de que percibir es conocer, de que todo conocimiento deriva de la experiencia, en particular de la experiencia de los sentidos, y de que la sensibili-

¹⁵ Le visible et l'invisible suivi de notes de travail.

¹⁶ Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain.

¹⁷ The ecological approach to visual perception.

¹⁸ Cf. los currícula y las propuestas educativas correspondientes a las reformas llevadas adelante en Argentina en lo que va del siglo XXI, las propuestas de embodiment en la antropología actual, etc.

dad es un saber primario e inmediato, a diferencia del saber mediado del entendimiento; regreso a la noción de que el hombre está constitutivamente abierto al mundo del que forma parte y a hipótesis que Bergson había rechazado ya a fines del siglo XIX. Regreso, en fin, a una filosofía de la experiencia, el sentido y el sujeto, repuesta en el lugar de una filosofía del saber, la racionalidad y el concepto. Comprensiblemente, los nuevos tratamientos de lo sensible encuentran las mismas dificultades que la fenomenología de la percepción, tanto para explicar ese sujeto constitutivamente abierto a un mundo del que ya forma parte, por la vía de los sentidos y a través de un cuerpo que es inteligencia del mundo, proyecto sobre el mundo, como para separar las emociones de la esfera biológica o fisiológica y ubicarlas en la esfera social sin separar la sensibilidad del organismo, que es entendido como el fundamento de las representaciones del mundo.

Para una educación éticopolítica

Los distintos proyectos para una educación de lo sensible, o de la sensibilidad, hasta donde los conozco, no pueden sino basarse, de un modo u otro, en los postulados reseñados aquí, por lo menos hasta que emprendan el trabajo de separar lo sensible y la sensibilidad de las connotaciones que nuestra cultura les ha dado, por un lado, y el de retirar sus raíces de la esfera orgánica, incluidas las que guardan las distintas formas de la fenomenología, por el otro. Entre tanto, quisiera exponer brevemente, a modo de cierre, las formas generales de una educación ética pensada a partir del saber, la racionalidad y el concepto, tal como me permite presentarlas el estado actual de mis investigaciones.

Un diagnóstico cultural y “epocal” relacionado con el problema de la ética no puede obviar el nihilismo presente en las sociedades contemporáneas, es decir, la ausencia de valores o sentidos trascendentes y vinculantes.¹⁹ Esto constituye una dificultad para elaborar nuevas éticas. Al igual que los movimientos de liberación a que aludía Foucault en Berkeley en 1983 (cf. 1996b:53), los reformadores de la educación necesitan una ética, pero no pueden hallar otra que no sea la fundada en el llamado conocimiento científico del sujeto en tanto hombre y en tanto yo. De hecho, la fenomenología trata de interpretar la experiencia diaria de manera de “reafirmar el carácter fundamental del sujeto, del yo, de sus funciones trascendentales” (Foucault, 1996b:12), así como distintas corrientes de la psicología, en nombre de la experiencia y de hacerla adecuada para el hombre –“la experiencia del yo”, como la llamó Foucault (cf. 1996b:19)- rechazan el inconsciente.

Los currícula actuales y muchas propuestas pedagógicas, por lo menos en Argentina, participan abiertamente de estas tendencias. La escuela se divide entre la exigencia de transmitir un conocimiento científico-técnico cada vez mayor, que demanda cada vez más disciplinas, y

¹⁹ En nuestro diagnóstico cultural y de época, el nihilismo se articula con un exacerbado individualismo, jerarquización extrema del individuo considerado aisladamente, una marcada biologización de lo humano, expresada en las tendencias biopolíticas, y la inmediatez del tiempo, o experiencia del tiempo como inmediato y presente.

un ethos cada vez más débil y menos vinculante, pero aún así necesariamente contrario a cualquier voluntad individual. Ante la escisión entre un requerimiento y otro, la escuela busca unificarse en torno al primero mientras refiere el segundo al conocimiento científico, particularmente al de la psicología.

Sin embargo, si se piensa, con Foucault, que de ninguna manera es “necesario relacionar problemas éticos con el conocimiento científico”, se puede encontrar “entre los inventos culturales de la humanidad” un conjunto de “estrategias, técnicas, ideas, procedimientos”, que no pueden ser reactivados exactamente, pero que constituyen o ayudan a constituir un punto de vista que puede ser una herramienta muy útil para analizar lo que está pasando ahora, y para cambiarlo. Desde que puede observarse claramente que “algunos de los principios más importantes de nuestra ética se han relacionado, en determinado momento de la cultura griega, por ejemplo, “con una estética de la existencia”, este tipo de análisis histórico puede sernos muy útil (cf. 1996b:60).

Destaqué al principio la necesidad de asumir una actitud a la vez histórico-crítica y experimental, para comprender dónde el cambio es posible y deseable pero, sobre todo, para determinar cuál es la forma que ese cambio podría adoptar. Me parece que a la separación del conocimiento (a su vez repartido en disciplinas o especialidades científico-tecnológicas) de un ethos vinculante y trascendente, no puede oponerse un espacio de contenidos éticopolíticos concentrados, sin producir necesariamente su apartamiento e instrumentalización.²⁰ Del mismo modo, pienso que a la exageración de la razón, aún de aquella que se otorga razón a sí misma y confiere poder a su propia razón, no puede oponerse un conocimiento sensible, que nos sería transmitido por los sentidos inmediatamente, sin recaer en un empirismo biologicista o en una fenomenología sostenida finalmente en una instancia igualmente biológica. Sostener estas posiciones requeriría demostrar que los sentidos secretan conocimiento como el hígado bilis, o encontrar en el cerebro el asiento del sensorium commune.²¹

Quisiera proponer, en cambio, como cambio posible y deseable, pensar una educación éticopolítica que no busque ni encuentre lugares a donde regresar –ni geográficos ni orgánicos ni físicos- ni valores ejemplares en períodos que no son el nuestro, sino que procure constituir una ética más relacionada con una estética que con una moral, con una idea de existencia que con un sistema jurídico o con una estructura autoritaria o disciplinaria, con un “arte de vivir”²² más que con las técnicas del yo. La condición de esta propuesta no es sólo la renuncia de una estética de la existencia a cualquier anclaje orgánico o natural, sino también a la idea de un sujeto (más aun de un yo) dado, autocontenido, incluso si se lo niega teóricamente mediante la noción de “construcción” pero se lo restituye en la especulación de un “sí mismo” unificado e interior, fuente de todo proceso y expresión creativos. Se trata, justamente, de lo contrario: no de vincular la actividad creativa de un individuo a la identidad consigo mismo, sino de conectar la relación consigo mismo a una actividad creativa (cf. Foucault, 1996b:62).

²⁰ Un ejemplo es el espacio curricular “Formación ética y ciudadana” instalado en los currículos a partir de la reforma propiciada en Argentina por la Ley Federal de Educación, Nro. 24195.

²¹ En 1980, en la Sorbonne, Georges Canguilhem recordaba que, para Canabius (1795), el cerebro secretaba “el pensamiento como el hígado la bilis”, y que una larga lista, de Willis a La Peyronie, “buscaron por todas partes en el cerebro el asiento del sensorium commune”.

²² La technetoubioude los griegos.

En este sentido, las prácticas, entendidas como lo expuse al principio, son constitutivas de ética, tanto en cuanto formas de racionalidad que organizan los modos de hacer (aspecto tecnológico), como por la libertad con la que puede actuarse dentro de ellas, reaccionar a lo que hacen los otros y modificar las reglas hasta cierto punto (lado estratégico). Pero, además, como vimos, los sistemas prácticos que constituyen nuestra referencia provienen de tres grandes ámbitos -relaciones de dominio sobre las cosas, relaciones de acción sobre los otros, relaciones con uno mismo- que, por supuesto, no son completamente extraños unos de otros: el dominio sobre las cosas está mediado por las relaciones con los otros; y estos implican siempre relaciones con uno mismo y viceversa (cf. Foucault, 1996a:109).

Un cambio posible puede estar sin duda en la problematización de los contenidos –para el caso los de la educación del cuerpo- pensándolos en términos de prácticas, cuyo aspecto tecnológico indica lo que se debe hacer y su lado estratégico la libertad con que se puede actuar en ellas y modificarlas hasta cierto punto. La decisión de problematizar es ya una posición ética en relación a la verdad, que en el marco de la sistemática de las prácticas no se limita a la relación con el saber específico, sino que se extiende a su vez a las relaciones de poder, de las acciones con y sobre otros, y a la relación ética, la relación consigo mismo.

Pensar y enseñar esta ética no requiere anteponer los sentidos al pensamiento, la emoción a la razón, la imagen al concepto, como fuentes de conocimiento más inmediato o genuino sino, por el contrario, entender que la inteligencia está afectada por el inconsciente en tanto discurso del Otro, mientras que la escisión entre una dimensión afectiva y otra cognitiva excluyen de plano el inconsciente (cf. Voltolini, 2008:182-183), que no es el lugar de los sentimientos sino que “piensa tenazmente” (Lacan, 2011:18). A la escisión, aceptada y teorizada, entre una dimensión sensible, o sensitiva, y otra intelectual, o cognitiva, a la predominancia otorgada a lo biológico y/o a lo social, puede oponerse que

En todas las épocas, el modo de reflexionar de la gente, el modo de escribir, de juzgar, de hablar (incluso en las conversaciones de la calle y en los escritos más cotidianos) y hasta la forma en que las personas experimentan las cosas, las reacciones de su sensibilidad, toda su conducta, está regida por una estructura teórica, un sistema, que cambia con los tiempos y las sociedades pero que está presente en todos los tiempos y en todas las sociedades (Foucault, 1966 [1991:33] cursivas mías)

Según el prefacio a *Las palabras y las cosas*, para Foucault, describir la episteme es describir la región intermedia entre los códigos fundamentales de una cultura, “los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus intercambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas” y las teorías científicas y filosóficas que explican todas estas formas del orden (cf. 1996c:5, cursivas mías). Puede pensarse entonces que se piensa en el interior de un pensamiento anónimo y constrictivo, que es el de una época y el de un discurso, y que posee amplias determinaciones y potencias (de cuyo origen están excluidas, desde ya, cualesquiera estructuras genéticas o epigenéticas, orgánicas o naturales), un “trasfondo sobre el cual nuestro pensamiento ‘libre’ emerge y centellea durante un instante”, un “sistema” que mediatiza

nuestro pensamiento y que sólo retrocederá en la medida en que lo descubramos y se descubra (Foucault, 1966 [1991:34]). De todo esto, me parece que la tarea (el cambio posible y deseable) es menos la de redescubrir las formas probables de una educación de lo sensible, los sentidos, la sensibilidad, los sentimientos, establecida a partir de cualquier disposición somática, que la de pensar una educación ético-política a partir de las relaciones de saber, poder y ética inherentes a las prácticas corporales. Bien analizados, la gimnasia, las danzas, los deportes y, sobre todo, los juegos, revelan su apuesta, su sistemática, su homogeneidad y su recurrencia. A su vez, en todas ellas, la acción, única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia (Arendt, 2011:21-22), podría considerarse como la forma misma del pensamiento, en la medida en que la acción “implica el juego de lo verdadero y de lo falso, la aceptación o el rechazo de la regla, la relación con uno mismo y con los otros” (Foucault, 2013:189).²³ En todas ellas también, sin duda, el trabajo puede orientarse hacia una estilización de la actitud y una estética de la existencia,²⁴ particularmente, quizá, en los juegos o, mejor, en la relación lúdica, ociosa, con el mundo, los otros y uno mismo. La estética de la existencia fue para los griegos un arte, reflejo de la libertad experimentada como juego de poder. Como bien advirtió Hannah Arendt, la palabra griega *skholé* y la latina *otium* significaron primordialmente libertad de actividad política y no sólo tiempo de ocio, si bien ambas se empleaban también para indicar libertad de labor y necesidades de la vida. En cualquier caso, siempre señalaron una condición libre de preocupaciones y cuidados (cf. 2011, nota 10 al cap. I), condición que es la del juego. El juego puede ser, entonces, el eje o la base de una forma de vida libremente elegida (*bios*), es decir, con independencia de las necesidades de la vida y de las relaciones que originan, de toda labor y trabajo dedicados primordialmente a mantener la vida orgánica (*zoe*). Y puede ser el eje o la base de una ética estético-política. En sociedades en las que la vida sirve a la duración orgánica, el problema de la libertad, entendida como no ser esclavo de los otros pero tampoco de sí mismo; allí donde el arte está relacionado con objetos, y no con sujetos o con la vida, allí donde es algo especializado, realizado por artistas expertos, la vida de cada uno como obra de arte (cf. Foucault, 1996b:61).

Bibliografía

Arendt, H. (2011). *La condición humana*, Buenos Aires: Paidós.

Bergson, H. (1909). *Materia y Memoria*. Editorial Cactus.

²³ El Prefacio a la Historia de la Sexualidad dice: “En ese sentido, el pensamiento se considera como la forma misma de la acción...”. Propongo que su inversa es igualmente legítima, en tanto el pensamiento “puede y debe analizarse en todas las maneras de decir, hacer y conducirse en las que el individuo se manifiesta y actúa...” (Foucault, 2013:

²⁴ Y no hacia una moral o hacia una codificación de los actos. Se trata no de discutir si tal o cual gimnasia, deporte, danza o juego es mejor o peor en términos morales, sino de preguntar de qué modo instaura o puede instaurarse en esa práctica una relación a la verdad, en qué funda o puede fundarse la aceptación o el rechazo de la regla, cómo se constituye o puede constituirse la relación consigo mismo y con los otros.

- Canguilhem, G. "El cerebro y el pensamiento". Conferencia en la Sorbonne para el M.U.R.S. (diciembre de 1980); en *Prospective et Santé*, n° 14, 1980. Traducción al español de Ernesto Hernández B., Abril de 2004.
- Castro, E. *El vocabulario de Michel Foucault*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- , "La formación de la noción filosófica de sujeto y subjetividad", en *Psicoanálisis APdeBA – Vol. XXVII – Nro. 3 – 2005*, pp. 513/536.
- (2011). *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Corominas, J. (2006). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Damáso, A. (2006). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*- Crítica.
- Elias, N. y Dunning, E. (1996). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Foucault, M. "A propósito de las palabras y las cosas", entrevista con Madeleine Chapsal, La Quinzaine Littéraire nro. 5, mayo 1966, en *Saber y Verdad*, Madrid, de la Piqueta, 1991.
- (1996^a). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: de la Piqueta.
- (1996b) "Cómo nace un 'libro-experiencia'", "Pero el estructuralismo no fue un invento francés", "Sobre la genealogía de la ética", "Por qué el mundo antiguo no fue una Edad de Oro pero podemos aprender de él de todos modos", en *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: Biblioteca de la Mirada.
- (1996c.). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- (2012). "La vida, la experiencia, la ciencia", en *El poder, una bestia magnífica*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2013). "Introducción a Historia de la Sexualidad", en *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2008). El Seminario, Libro X. *La angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2011). *Mi Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Breton, D. (2009). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Merleau-Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la Percepción*. México: FCE.
- (2010). *Lo visible y lo invisible*. Argentina: Nueva Visión.
- Sartre, J. P. (1950). *El Ser y la Nada*.
- Surrallès, A. (2005). "Afectividad y Epistemología de las Ciencias Humanas", *Revista de Antropología Iberoamericana*, Ed. *Electrónica*, Núm. Especial. Noviembre-Diciembre 2005. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red.
- Voltolini, R. "Ensino e transmissão: duas posições na linguagem", en Behares, Luis y Raumar Rodríguez Giménez (comp.) *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*, Montevideo, 2008.

CAPÍTULO 3

Sujetos ek-státicos y vulnerabilidad corporal: el entramado ético-político en el pensamiento de Judith Butler

Ariel Martínez

El impacto que tiene la idea de reconocimiento en el pensamiento contemporáneo es innegable. Ya sea a través del modo complejo en que emerge desde la profundidad de la narrativa hegeliana, o de formas más transparentes ofrecidas por intelectuales abocados a interpretar su obra, el reconocimiento parece localizarse como elemento medular a la hora de pensar otras categorías políticas que gravitan bajo su espectro, como ser: intersubjetividad, comunidad, igualdad, diferencia, ética.

El corpus teórico que conforma la obra de Judith Butler no es ajeno a este espectro conceptual. El modo en que las categorías de intersubjetividad, ética y reconocimiento circulan en sus producciones –de manera explícita o subyacente– se ha intensificado desde el atentado que sacudió a Estados Unidos el 11 de septiembre de 2001 (Butler, 2010). Como es sabido, las ideas de la autora hunden parte de sus raíces en Hegel, y es específicamente en la idea de reconocimiento donde su propuesta muestra un compromiso con preocupaciones éticas. Butler apela al pensamiento en Hegel desde los orígenes de su producción. En su primer escrito *Sujetos de deseo*, Butler (1987/2012) expone un proyecto político que, como ella reconoce, gira en torno a un conjunto de preocupaciones impulsadas por el legado de Hegel. Butler defiende la subjetividad hegeliana. De hecho ella afirma:

En cierto sentido, todo mi trabajo sigue inscripto en la órbita de un conjunto de preguntas hegelianas: ¿Cuál es la relación entre deseo y reconocimiento, y a qué se debe que la constitución del sujeto suponga una relación radical y constitutiva con la alteridad? (Butler, 1987/2012:19).

Del sujeto hegeliano al problema de la intersubjetividad

Deseo y reconocimiento se articulan en las ideas butlerianas para dar emergencia a un interrogante clave: ¿la subjetividad descansa necesariamente en la negación del Otro? El sujeto hegeliano, o el *Geist* para ser exactos, progresa cuando se torna cada vez más consciente de

sí mismo y avanza hacia el conocimiento absoluto. Nos dice que Butler que, a modo de un héroe que protagoniza un relato de ficción, el sujeto avanza poco a poco desde la ignorancia hacia la iluminación de sí mismo. Como nota Sara Salih (2002), a pesar de las proximidades analíticas, el *Geist* hegeliano, universal, que recorre el largo camino que va desde el reino opaco de la conciencia natural hacia el conocimiento absoluto, no es exactamente el Sujeto que recorta Butler.

La historia del progreso del *Geist* hacia el conocimiento absoluto que plasma Hegel en una suerte de *Bildungsroman*, constituye un estudio de las formas sucesivas que adquiere la conciencia bajo una metafísica que refiere al progreso propio de la historia del mundo. En Hegel, aclara Salih (2002), el mundo como realidad última reside en el propio *Geist*. Por tanto el mundo es una construcción de la conciencia y el conocimiento absoluto se alcanza cuando el *Geist* capta el hecho de que la realidad no es independiente de él. Por otra parte, el progreso hacia el conocimiento absoluto no encuentra posibilidad si no es mediante la negación. El viajero se encuentra con obstáculos, el trabajo de la negación le permite montar una nueva escena, entonces continúa su camino con un nuevo conjunto de supuestos ontológicos para, luego, en su camino fracasar de nuevo. Señala Butler (1987/2012) que, si bien el *Geist* parece constituir un sujeto esperanzado, un viajero romántico, que mediante la negación aprende de lo que experimenta, al mismo tiempo constituye una figura engañada a quien le resulta imposible detenerse contra los obstáculos ontológicos que emergen en su búsqueda de la realidad. Lo que sostiene al *Geist* en su viaje, lo que le impide simplemente detenerse es el *deseo*, el deseo de autoconocimiento. Para Butler el *deseo* constituye, al menos en este contexto analítico, un esfuerzo incesante por superar las diferencias externas, que finalmente revelan ser características inmanentes del sujeto.

Tal vez como parte de sus desventuras, el sujeto hegeliano sólo puede acceder a la autoconciencia a través de reconocer al otro. En otras palabras, el sujeto sólo puede conocerse a través del otro, sin embargo en tal proceso de reconocimiento que constituye su propia autoconciencia debe superar o aniquilar al otro, de lo contrario su propia existencia se pone en peligro. El *deseo*, en otras palabras, es equivalente al consumo del Otro. En este contexto, pareciera que autoconciencia es siempre un proceso destructivo, pues es sólo a través de la superación del otro que el *Geist* puede reconocerse a sí mismo, una relación de sometimiento y superación que se modela claramente en la dialéctica del amo y el esclavo.

El sujeto de Hegel logra, en parte, reconocimiento mediante la búsqueda del reflejo de sí mismo en el mundo y, en parte, a través de ser reconocido por otros. En última instancia, este sujeto encuentra un reflejo de sí mismo mediante el reconocimiento de que el otro no es sólo su propia mismidad luchando por la autoconciencia, sino también un ser deseante. De esta manera, escribe Butler, el deseo de los sujetos de Hegel constituye una persecución de la identidad en lo que parece ser diferente. Señala: “*se puede afirmar que el deseo ha sido satisfecho cuando se descubre que una relación con algo externo a la conciencia es constitutiva del sujeto mismo*” (Butler 1987/2012:38). Esta afirmación vinculada con el supuesto de que “*el deseo es*

una búsqueda tácita de identidad" (Butler 1987/2012:39) conduce a Butler a reflexionar sobre el deseo en tanto principio de negatividad.

Para el sujeto butleriano es lo negativo aquello que marca una apertura entre sí mismo y el mundo y lo obliga a un compromiso relacional constitutivo con lo que no es. Butler (1987/2012) sigue las lecturas de Jean Hyppolite, quien se interroga acerca de si la negatividad humana, esto es: aquello que constituye la diferencia ontológica del sujeto humano. Nos dice Butler:

El deseo humano expresa la relación del sujeto con aquello que él no es, con lo diferente, lo extraño, lo nuevo, lo esperado, lo ausente, lo perdido. Y la satisfacción del deseo es la transformación de la diferencia en identidad: el descubrimiento de que lo extraño y lo nuevo es conocido, la llegada de lo esperado, la reaparición de lo ausente o lo perdido (Butler, 1987/2012:39-40)

Esta tensión inicial que expone el deseo entre identidad y diferencia, parece resolverse, e algunas lecturas de Hegel, destacando el modo en que el mundo ya estaba contenido de modo inmanente en el Sujeto. Este tipo de resolución es tematizado por Jessica Benjamin (1988) como una autoafirmación que impide un cabal reconocimiento del otro como centro autónomo de experiencia, por ende obstaculiza todo sentido pleno de la intersubjetividad: noción por la que Butler se interesa.

Su interés por la figura del otro y de la intersubjetividad no obliga a Butler a un abandono de sus referencias hegelianas. Para nuestra pensadora, las lecturas que petrifican al sujeto hegeliano y lo proyectan como una entidad idéntica a sí misma que viaja con aire de suficiencia y autonomía, no hacen justicia a su complejidad. Para Butler, la falta de límites fijos de este sujeto permite pensar que, desde el principio, es menos estable de lo que parece ser. El sujeto hegeliano es, pues, un sujeto en proceso cuya inestabilidad y porosidad niega toda posibilidad de encriptarlo en un lugar fijo. Después de todo, como señala Butler, el sujeto se encuentra inmerso en una comedia de errores, un viaje dramático plagado de obstáculos, falta y búsqueda de reconocimiento y auto-reconstitución.

Los aportes hegelianos sobre la noción de reconocimiento generan un primer eslabón para pensar una intersubjetividad que contrarreste el individualismo liberal que a nivel teórico se traduce en perspectivas sustancialistas centradas exclusivamente en aspectos intrasubjetivos. El reconocimiento que las relaciones sociales son anteriores a los individuos y la intersubjetividad es anterior a la subjetividad misma. El sujeto al que apela Butler (1987/2012) es *ek-statico*, está fuera de sí mismo. El deseo participa en esta dinámica, es por él que el sujeto se lanza hacia la búsqueda de aquello que le falta, localizado necesariamente fuera de sí mismo. En las interacciones con los demás y con su entorno, la identidad de este sujeto encuentra su reflexividad que el *ser fuera de sí mismo* le permite, y sólo en este estado es cuando cobra existencia. Butler reconoce la naturaleza paradójica del sujeto en Hegel, el cual se aísla en la búsqueda de una autoconciencia autónoma, al mismo tiempo que descubre necesariamente su identidad a través de relacionarse con otros. Ella describe las interacciones de este sujeto con su entorno como un doble proceso de asimilación y proyección. Como resultado, el sujeto de He-

gel internaliza la otredad mientras que, simultáneamente, se exterioriza a sí mismo. En consecuencia, la frontera porosa entre lo que el sujeto es y lo que no es lo conduce a un estado constante de convertirse en lo que siempre permanecerá incompleto. Debido a que, en su sentido hegeliano, el reconocimiento es la matriz reguladora que estructura la relación del sujeto con su entorno, Butler lo ubica como la condición misma para la existencia del sujeto.

La noción de interior y exterior se hace problemática en Hegel, aunque inicialmente puede parecer que lo negativo es lo externo al sujeto –después de todo se excluye–, en realidad es interno al sujeto por su función constitutiva. Situado en la cúspide de lo que difiere de sí mismo, este sujeto se mantiene fundamentalmente insatisfecho. Condenado por la negativa a participar en el proceso sin fin de llegar a ser deshecho, el sujeto está motivado a perseguir las condiciones de su propia re-construcción. Aunque el sujeto desea reconocimiento con el fin de ser constituido y confirmado como tal, explica Butler, en realidad es el acto de reconocimiento el que lo altera. Estos límites pocos claros en Hegel sostienen la *ek-stasis* del sujeto.

Mediada por Hegel, la noción butleriana de devenir se genera a través de la negación, lo que asegura que todo se constituye en oposición respecto a lo que no es. Este sujeto, ahora entendido *en proceso* inacabado, nunca puede volver a lo que fue antes de una interacción particular con la diferencia, porque la experiencia de la alteridad interrumpe su coherencia. Como resultado, cambia fundamental e irreversiblemente. Butler argumenta que el sujeto no incorpora simplemente la diferencia a la identidad como sugiere Hyppolite, más bien se trata de un sujeto que no puede volver a su estado previo. El momento fundacional de la identidad, entonces, implica pérdida de sí mismo, y revela un "*sujeto que no puede permanecer constreñido frente al mundo*" (Butler, 1987/2012:20). Nos dice Butler que el sujeto hegeliano

No se queda en su lugar, sino que despliega una movilidad crítica (...) es un sujeto ek-stático, que se halla permanentemente fuera de sí mismo y cuyas expropiaciones periódicas no conducen a un regreso a un yo anterior. De hecho, el yo que sale de sí, para quien el ek-stasis es una condición de existencia, es tal que para él no hay retorno posible al yo, ni recuperación final de la pérdida de sí (Butler, 1987/2012:20).

Resulta interesante el modo en que esta concepción *ek-stática* del sujeto inyecta complejidad al asunto al suspender el abismo que separa la identidad de la diferencia en la comprensión de la constitución subjetiva. La negación del otro –por tanto de lo “externo” y de lo “diferente”– se instala como un requerimiento necesario para la creación de la realidad subjetiva (Kojève, 1982). Es la acción negadora del otro lo que permite satisfacer el deseo al destruir o transformar el no-yo deseado. El aporte de Butler parece esquivar la síntesis dialéctica que culmina en instalar la contundencia arbitraria y ficticia de los límites entre identidad y diferencia. Por su parte, Butler parece sugerir a idea de un conflicto constante sin la posibilidad de resolución bajo la forma identitaria que, al mismo tiempo, petrifica e instala aquello denominado como diferencia. Jessica Benjamin se muestra en franca sintonía que con esta mirada butleriana al ofrecer categorías que intentan ir más allá –en el campo del psicoanálisis– de cualquier propuesta que

entienda el advenimiento de una identidad monolítica y coherente a través de la superación o negación de la diferencia. Ya sea bajo la forma de *mutualidad* —entendida como la posibilidad de no resolver la tensión entre autoafirmación de sí y conexión con la otredad (Benjamin, 1988) —, o bajo la forma más reciente de su propuesta sobreinclusiva de la constitución subjetiva — donde apela a la idea de identificaciones inestables para denunciar el modo en que opera un eje igualdad-diferencia en la delimitación de una identidad que se instala como destino en función de una diferencia singular y repudiada (Benjamin, 1995, 1998)— Benjamin muestra lazos de filiación teórica y sintonía interpretativa respecto a la herencia hegeliana. Por su parte Butler refiere a que “*el concepto de ‘diferencia’ es mal interpretado (...) cuando se concibe a esta como contenido dentro del sujeto o por el sujeto: el contenido del sujeto hegeliano con la diferencia no se resuelve en la identidad*” (Butler, 1987/2012:20). Este aparente énfasis en la diferencia por sobre la identidad es lo que permite delimitar el carácter *ek-stático* del sujeto. Esta dimensión *fuera de sí* conlleva, en sus ideas, una profunda vinculación el problema de la intersubjetividad a la hora de pensar la ontología del sujeto vinculado a la alteridad junto a sus concomitantes consideraciones éticas.

El giro *ek-stático* del sujeto y la vulnerabilidad de los cuerpos

A pesar de que se propone una reflexión netamente filosófica, *Sujetos de deseo* ya expone la irrupción de aspectos políticos y éticos. El temprano interés de Butler por la relación entre el reconocimiento y la comunidad son un cabal ejemplo. Las mismas consideraciones hegelianas nos enfrentan con una dimensión social que Butler no omite (Butler, 2016). Señala Kojève (1982) que la realidad humana sólo puede ser social, pues en última instancia la clave de la subjetividad radica en deseos que se involucran entre sí. Entonces, “*si la realidad humana es una realidad social, la sociedad sólo es humana en tanto que conjunto de Deseos que se desean mutuamente como Deseos*” (Kojève, 1982:13). Debido a que la existencia es confirmada a través del “*reconocimiento de la mirada de Otro que nos ratifica*” (Butler, 1987/2012:102), Butler menciona que el sujeto hegeliano no surge únicamente como búsqueda reflexiva de identidad, sino

como un deseo que requiere de otros para su satisfacción y para su propia constitución de un ser intersubjetivo. En su esfuerzo orientado a obtener un reflejo de sí por medio del reconocimiento de y por el Otro, este sujeto descubre su dependencia no sólo en cuanto a uno de sus muchos atributos, sino como su propio ser” (Butler, 1987/2012:102-103).

Es así que Butler nos presenta el carácter fundacional de la intersubjetividad respecto a la constitución del sujeto, y al destacar nuestra dependencia constitutiva respecto a los otros emerge la idea de comunidad como ámbito donde se proporciona el reconocimiento recíproco,

pues en las redes de la interdependencia nos reenvía al “*lugar histórico del sujeto en una comunidad determinada*” (Butler, 1987/2012:103).

Aquella preocupación contenida en los inicios de su producción académica comienza a tomar forma más clara y explícita en segmentos más actuales de su pensamiento. En *Marcos de guerra*, Butler (2010) vuelve sobre el reconocimiento a partir de marco hegeliano, aunque capturado ya con una preocupación ética. La autora refiere a la *aprehensión* como “*un modo de conocer que no es aún reconocimiento, o que puede permanecer irreducible al reconocimiento*” (Butler, 2010:20) y, por otro lado, a la *inteligibilidad* como “*el esquema -- o esquemas- histórico general que establece ámbitos de lo cognoscible*” (Butler, 2010:20-21). Esta distinción deja en claro que el reconocimiento constituye un acto que supone una operación previa que genera las condiciones de reconocibilidad. Sólo a partir del cumplimiento de estas condiciones puede desplegarse el acto de reconocimiento. En este contexto, la autora reflexiona sobre el modo en que las normas sociales entretejen la ontología de lo que una vida es. Entonces, no hay posibilidad de ser reconocible al margen de aquellos esquemas normativos que confieren inteligibilidad.

Por otra parte, Butler (2010) no duda en afirmar la *otología social* del sujeto. Las normas sociales proyectan las posibilidades de vida humana antes de cualquier pregunta por el sujeto. Los marcos sociales de inteligibilidad son “*la condición social y afectiva de la subjetividad*” (Butler, 2010:250). Butler no sólo quiere dejar en claro que las condiciones sociales guardan en sí la potencialidad de articularnos y desarticularnos como sujetos, sino que la relacionalidad que nos enlaza a los otros es central para nuestro sentido del yo y nuestra existencia como sujetos. Esta estructura relacional no depende de una elección individual, pues no hay posibilidad de existir sin la presencia de otros en nuestras vidas.

Si bien es en *Dar cuenta de sí mismo* donde Butler (2009) dedica mayor espacio a dejar en claro que el yo nunca es una versión consolidada de sí mismo, aquí sí queda claro su enfoque respecto al desvanecimiento *ek-stático* que se libra en aquel espacio que figura la unión del sujeto con los otros. Nos dice: “*el sujeto que yo soy está ligado al sujeto que no soy*” (Butler, 2010:71), por tanto “*cada uno de nosotros tiene el poder de destruir y de ser destruido y (...) todos estamos ligados los unos a los otros por este poder y esta precariedad. En este sentido, todos somos unas vidas precarias*” (Butler, 2010:71). La precariedad de la vida contribuye, en sus argumentos, a reforzar el anudamiento ontológico entre la subjetividad y la alteridad. También irrumpe de manera explícita un enfoque político sobre la intersubjetividad como un sitio de compromiso ético. Pues, después de todo, nos dirá, en la relación del sujeto con otros es donde reside su carácter inacabado, y allí se marcan las condiciones bajo las cuales emerge la importancia de la comunidad.

El carácter *ek-stático* del sujeto es examinado francamente en *Deshacer el género*, donde Butler (2006a) vuelve sobre la relevancia de la intersubjetividad. En su conexión con los otros, el sujeto butleriano siempre vacila entre pérdida y el *ek-stasis*. En el tratamiento diferencial de una vida penosa permanece implícita la dimensión del dolor. Volviendo a la idea de éxtasis, Butler teoriza las estructuras relacionales que constituyen y deshacen la identidad. Como un

estado de *ek-stasis*, la pérdida es transformadora. El dolor que sigue a la ruptura causada por la pérdida demuestra tanto la perdición del sujeto y la dependencia fundamental respecto a otros. La experiencia de dolor deja al descubierto las formas en que estamos inmersos en estructuras relacionales que son de importancia central para nuestro sentido del yo, y que por otra parte involucran al cuerpo de un modo peculiar. Butler nos dice,

Afrontémoslo. Nos deshacemos unos a otros. Y si no, nos estamos perdiendo algo. Si esto se ve tan claro en el caso del duelo, es tan sólo porque éste ya es el caso del deseo. No siempre nos quedamos intactos. Puede ser que lo queramos, o que lo estemos, pero también puede ser que, a pesar de nuestros mejores esfuerzos, seamos deshechos frente al otro, por el tacto, por el olor, por el sentir, por la esperanza del contacto, por el recuerdo del sentir (Butler, 2006a:38).

Se trata de una declaración política explícita que revela algo sobre nuestras relaciones con los otros, el tipo de comunidad que tales lazos constituyen, y la responsabilidad ética que implican. Cualquier atributo del sujeto que se postule como una propiedad íntima, lejos está de constituir una posesión, más bien deben ser entendidos como *maneras de ser desposeído*, maneras de ser para otro o, de hecho, en virtud de otro. Butler insiste en la idea de una socialidad intersubjetiva encarnada como ámbito fundamental. Refiere a que es a través del cuerpo que el sujeto se expone a otros, que se implica en los procesos sociales, que es inscripto por las normas culturales y aprehendidos en sus significados sociales. Para Butler, “*en cierto sentido, ser un cuerpo es ser entregado a otros*” (Butler, 2006a:39). También señala:

mi cuerpo es y no es mío. Desde el principio es dado al mundo de los otros, lleva su impronta, es formado en el crisol de la vida social; sólo posteriormente el cuerpo es, con una innegable incertidumbre, aquello que reclamo como mío (Butler, 2006a:41).

Es así que, sugiere, la política del cuerpo debe ser una política no sólo de los derechos que se adhieren a los cuerpos, sino una política que se ocupan de las normas que hacen la vida vivible.

La motivación política en su producción también se hace evidente en *Cuerpos que importan* (2008), donde se pregunta por qué algunos cuerpos son más importantes que otros. Esta pregunta encuentra su afluente en la preocupación política que puede desprenderse de la problemática de cuño hegeliano señalada más arriba: es posible delimitar dos conjuntos poblacionales, por un lado quienes están resguardado tras los muros del reconocimiento y, por otro lado, quienes ocupan la posición de negatividad al quedar por fuera del espectro de dicho reconocimiento. Irrumpe la dimensión corporal, en tanto carne ante los otros, que nos enfrenta con un registro del cuerpo que no tiene que ver con aquel al que Butler apela para inscribir en el lenguaje y así conmovedor como fundamento sustancializado de cualquier posicionamiento subjetivo esencializado. El cuerpo al que Butler apela como epicentro de sus preocupaciones éticas nos

enfrenta con un registro que la política no puede desconocer. Si el cuerpo se torna un existente y adquiere densidad en la tensión quiasmática entre materialidad y lenguaje (Campagnoli, 2013), tal vez se nos permita pensar que, bajo esta vertiente política de su pensamiento, la autora presenta una corporalidad como sitio en el que nos vemos expuestos a los otros.

Deslindado de este modo el cuerpo como escenario de placer y dolor se vuelve relevante, aunque también como blanco del reconocimiento, entendiendo por éste el modo en que se adquiere existencia social –en muchas oportunidades cabalgando (estratégicamente no) en zonas liminares entre posiciones de sujeto y posiciones abyectas– a partir de los juegos que establece la norma en su poder de control y en la posibilidad de desafiarla.

Butler (2006a) refiere a que el cuerpo llega a cobrar existencia mediante la sociabilidad. También señala que el cuerpo nunca es anterior al discurso o a la sociedad (Butler, 2008). Esta mediante esta misma dimensión del cuerpo, tal devenida estratégicamente carnal, que el sujeto está siempre arrojado al otro de un modo que no puede elegir o controlar (Butler, 2006a). Esta faz de la corporalidad encuentra su evidencia en una vulnerabilidad corpórea– que ha devenido eje vertebrador de su trabajo más reciente –y que incluso es elevada a estatuto ontológico universal de lo humano (Butler, 2014). Sus textos actuales evocan repetidamente la precariedad de la vida y la vulnerabilidad como una herramienta política, después de todo es allí donde radican las claves que nos permiten entender nuestra implicación en la vida de los otros, quienes están expuestos del mismo modo. Concebir el mundo de este modo apela a nuestra proximidad con los demás y altera la soberanía del sujeto. Este punto de vista nuevamente está en sintonía con su interpretación del sujeto hegeliano, pero esta vez la sociabilidad constitutiva del yo se encuentra atravesada por invocación, de la mano de Adriana Cavarero, de la precariedad y la vulnerabilidad de la vida.

Señala Adriana Cavarero que, *“cuando se la entiende en términos corpóreos, la unicidad que caracteriza el estatus ontológico de los humanos es, ciertamente, también una constitutiva vulnerabilidad”* (Cavarero, 2009:44). Y continúa: *“en cuanto cuerpos, al vulnerabilidad nos acompaña toda la vida”* (Cavarero, 2009:44). La autora acuerda con que la existencia corpórea del otro configura una condición humana donde lo que cuenta es la relación con el otro (Cavarero, 2014). Esta ontología del vínculo y la dependencia abreva a favor de encontrar las bases para una comunidad a partir de la condición de vulnerabilidad. Si la ontología individualista moderna no admite la dependencia y la relación, las consideraciones ético-políticas deben alejarse de aquella para deslindar la potencial *“herida del otro a fin de reconocer la común condición de vulnerabilidad”* (Cavarero, 2009:45).

Derivas ético-políticas

Lo que parece constituir la preocupación central en Butler refiere al modo en que el acto de reconocimiento que circula en las relaciones intersubjetivas crea y controla la distinción categórica entre lo que cuenta como humano y lo que no cuenta como humano. Sin dudas el aporte

butleriano a la tradición hegeliana apunta a señalar que la categoría de lo humano emerge al mismo tiempo que invisibiliza el mecanismo de exclusión que le otorga existencia. Para conferir la condición humana a algunos, otros son privados de tal estatus (Butler, 2006a). Esta crítica epistemológica a Hegel es central a la hora de extraer de allí consideraciones éticas. Esto cobra visibilidad en sus consideraciones respecto a cómo juegan lo formal y lo material en la emergencia de categorías que se elevan con pretensiones de universalidad (Butler, 2011). Tampoco podemos dejar de mencionar la influencia de Michel Foucault (1975/2008), desde donde teoriza el reconocimiento como un lugar de poder a través del cual la operación de regulación de las normas produce –y de modo menos claro a nivel teórico, deshace– tales categorías. Ser viable en este contexto es ser reconocible, lo que significa que la existencia en términos de una vida que vale la pena ser vivida (Butler, 2006b, 2016) está sujeta a normas preexistentes. Por tanto, este sujeto se constituye como humano por normas externas, entonces se encuentra fuera de sí mismo. El carácter *ek-stático* del sujeto, sugiere Butler (2006a) a esta altura de la argumentación, nos permite pensar que es en y por estos momentos de *ek-stasis* cuando se torna posible negociar aquello que cuenta como humano.

La propuesta ético-política de Butler consiste en ampliar aquellas redes de inteligibilidad, que designan aquello que se reconoce como humano. En sus palabras:

¿Qué puede significar (...) sentir que se retira la seguridad de la áncora epistemológica y ontológica, pero estar dispuestos, en el nombre de lo humano, a permitir que lo humano se convierta en algo diferente de lo que tradicionalmente se asume que es? Esto implica que debemos aprender a vivir y a abrazar la destrucción y la rearticulación de lo humano en aras de un mundo más amplio y, en último término, menos violento (Butler, 2006a:60).

Evidentemente Butler apela al reconocimiento como esperanza política, pues, desde su punto de vista, en esos dominios es donde nuestras relaciones con los demás adquieren una valencia ética. Esto se presenta como posibilidad porque el pensamiento de Butler contempla como posibilidad que algo del *sujeto*, que emerge en y por el marco normativo, siempre guarda en sí la potencialidad de exceder y rearticular tal marco. Nos dice: “*Algo excede al marco que perturba nuestro sentido de la realidad; o, dicho con otras palabras, algo ocurre que no se conforma con nuestra establecida comprensión de las cosas*” (Butler, 2010:24). Este fracaso de la epistemología por contener la ontología de manera total, junto con nuestra imposibilidad de acceder a la ontología excepto a través de marcos sociales y políticos, dan forma a la contingencia en las bases del sujeto butleriano.

En *Dar cuenta de sí mismo* (2009) Butler examina la estructura de la interpelación cuando el sujeto es llamado por otro para dar cuenta de sí mismo. Junto a este intento, fallido, se presenta la opacidad del sujeto. La opacidad es formativa del sujeto, y esto significa que conserva la huella del otro, los contornos de una relacionalidad constitutiva. Es así que Butler enfatiza el potencial de una opacidad fundamental. Se trata de un sujeto que no puede dar plenamente cuenta de sí mismo como resultado de estar relacionado a niveles no narrables de existencia

con los otros, es aquí donde sobreviene un significado ético. El sentido ético para Butler radica en que la fusión de la autonarración con pretensiones de veracidad violentan la realidad opaca constitutiva de la subjetividad. Somos opacos a nosotros mismos porque estamos formados de una alteridad que nunca puede ser expresada penamente mediante el discurso. Reconocer esta incapacidad supone dejar a un lado el imperativo del dominio que envuelve de manera ficcional al sujeto. Por tanto, la fantasía de la capacidad plena de dar cuenta de sí mismo en la narrativa ofrece coherencia sospechosa, es una falsificación, una ruptura con la relacionalidad incrustada en el núcleo de nuestro ser (Butler, 2009).

En este punto Butler imprime otro giro al modelo hegeliano de sujeto y de reconocimiento. Butler sabe perfectamente que el sujeto que participa en la escena del reconocimiento hegeliano no es opaco. Butler (2009) aboga por el desconocimiento de nosotros mismos como componente ético del reconocimiento porque, justamente, en su propuesta el reconocimiento que el sujeto realiza de su propia contingencia involucra al otro. Es en ese sentido que, partiendo de la incoherencia de todo sujeto, tomar al otro como instrumento para mantener la propia coherencia identitaria es una forma de violencia ética (Butler, 2009).

Comentarios finales

En la formulación de Butler, entonces, una relación ética con el otro reconoce los límites epistémicos. La Ética, para Butler, así como la negociación de reconocimiento, está, por lo tanto, fundamentalmente vinculada a los modos de subjetividad que los marcos epistémicos posibilitan. Cuando el sujeto se confronta con la alteridad se genera la posibilidad de un desplazamiento *ek-stático*. Butler (2006b) recurre al duelo como ejemplo de la ruptura de los límites subjetivos donde la apertura del sujeto queda expuesta a tal punto de revelar su fragilidad. Son estos estados afectivos los que, para Butler, desenmascaran la naturaleza tenue de la estructuración epistemológica del reconocimiento. La posición ética que adopta Butler hace de la relacionalidad un fundamento de la subjetividad. Esto nos convoca a dar cuenta de las formas en que estamos conectados tanto con aquellos con quienes compartimos proximidad corporal, como con aquellos otros que nunca hemos conocido.

Debido a que el sujeto butleriano llega a existir a través de las normas sociales, su propia existencia no puede estar muy alejada de los marcos existentes. En consecuencia, el problema se abre, como es frecuente, cuando el sujeto no puede desplegar su posibilidad de agencia si no es dentro de estos marcos de inteligibilidad –¿y cómo podría si, debido a la ontología social del sujeto, no es posible pensarlo por fuera de la esfera normativa? Butler nos tiene acostumbrados a la idea que ubica a la repetición subversiva de una norma como aquella posibilidad del sujeto de desafiar su estabilidad. Pero esa modalidad de agenciamiento es totalmente dependiente de las categorías ya existentes. ¿Esto significa que la repetición subversiva depende de un contexto normativo en el que el acto subversivo puede ser reconocido como una forma de subversión? A pesar de que entendamos los marcos de reconocimiento como socialmente

contingentes, la capacidad para extender sus límites depende de los términos disponibles en las mismas relaciones estructurales de reconocimiento. Por tanto, si es el mismo marco normativo el que facilita su cumplimiento así como la resistencia a sí misma, la idea misma de resistencia se diluye. Si son las mismas normas sociales las que configuran el marco específico de referencia en el que el reconocimiento tiene lugar e, incluso, donde puede ser cuestionado, el marco determina los tipos y formas de cuestionamientos que pueden plantearse.

La crítica señalada no es original. Más bien expone la encerrona clásicamente señalada frente a las dificultades propias de pensar la posibilidad de agencia en todo marco de pensamiento que, de Foucault en adelante, aceptan la emergencia del sujeto como efecto de superficie discursiva que no admite exterioridad prediscursiva y, al mismo tiempo, intenta esquivar la crítica del voluntarismo.

El reconocimiento es clave a la hora de teorizar la intersubjetividad. El problema más importante que se abre frente al reconocimiento, al menos bajo los parámetros posestructuralistas en los que se desliza Butler, es epistemológico. Aquello radicalmente ajeno a nuestros marcos epistémicos no puede ser capturado por los sistemas de significados y valores existentes. La estructura epistemológica de pensamiento categoriza y jerarquiza, y así absorbe –al mismo tiempo que confiere existencia– aquello que se torna objeto de conocimiento a los marcos existentes. Entonces no existe tal cosa como algo radicalmente ajeno a nuestros marcos epistémicos. Entonces pensar la agencia en estos términos se torna un desafío asfixiante.

Ahora bien, si pensamos en la posibilidad de otorgar valencia ética a aquello que está más allá de nuestro reconocimiento, esto es: más allá, incluso, de aquello que se reconoce bajo los términos de la exclusión y la abyección, la idea de reconocimiento pierde potencia. Sin embargo, la posibilidad de ir más allá del reconocimiento para facilitar una apertura respecto a aquello que se encuentra radicalmente más allá de la norma parece estar vedada por los términos mismos de este contexto conceptual. Tal vez la clave se encuentre en la posibilidad de pensar formas de existencia en un espacio topológico virtual, donde es posible un más allá de la norma cuya ontología, sin embargo, no sea diferente a los discursos que entretengan el campo normativo. Este espacio –en última instancia ni *más allá*, ni *más acá*– bien podría existir como potencia de devenir, ante cuyas formas posibles aún no es posible enfrentarnos pero que, sin embargo, “contienen” lo desconocido... donde lo desconocido refiere a un fragmento de la realidad devenido e instaurado por el juego político que transcurre bajo la capacidad de agenciamientos colectivos.

Bibliografía

Benjamin, J. (1998). *Shadow of the Other*. New York/London: Routledge.

----- (1988). *The bonds of love*. New York: Pantheon.

----- (1995). *Like subjects, love objects*. New Haven: Yale University Press.

- Butler, J. (1987/2012). *Sujetos del deseo. Reflexiones hegelianas en la Francia del siglo XX*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2008). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- (2011). Replantear el universal: la hegemonía y los límites del formalismo. En J. Butler, E. Laclau & S. Žižek. *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda* (pp. 19-50). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2006a). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- (2006b). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós.
- (2014). Vida precaria, vulnerabilidad y ética de cohabitación. En B. SaezTajafuerce (Ed.). *Cuerpo, memoria y representación* (pp. 47-80). Barcelona: Icaria.
- (2016). Breve recorrido sobre la influencia de Hegel en la filosofía de Judith Butler. *Avatares Filosóficos*, 3: 185-192.
- Campagnoli, M. (2013). La noción de quiasmo en Judith Butler: para una biopolítica positiva. *Nómadas*, 39: 47-61.
- Cavarero, A. (2009). *Horrorismo. Nombrando la violencia contemporánea*. Barcelona: Anthropos.
- (2014). Inclinationes desequilibradas. En B. SaezTajafuerce (Ed.). *Cuerpo, memoria y representación* (pp. 17-38). Barcelona: Icaria.
- Foucault, M. (1975/2008). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Kojeve, A. (1982). *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Salih, S. (2002). *Judith Butler*. London & New York: Routledge.

Capítulo 4

Del contenido particular y el sujeto singular al contenido universal y el sujeto particular

María Valeria Emiliozzi

Al sumergirnos en el análisis de los contenidos disciplinares para la educación del cuerpo nos encontramos con una serie de reglas que marcan los sentidos de la educación y de la enseñanza: qué se enseña, cómo se enseña, y dentro de qué reglas se enseña. Estos elementos que hacen a la enseñanza, se desprenden de los conceptos de sujeto y saber que establecen los discursos que fundamentan el dispositivo escolar, pues de la teoría del sujeto se bifurca el problema de la enseñanza.

La Educación Física es una práctica conformada por un sistema de pensamiento, por la racionalidad –de una ciencia, un discurso–, que no se mide por la verdad que produce sino por “algo así como un efecto interno de un discurso o una práctica” (Foucault, 2013a: 49) que establece las reglas del sentido que define al sujeto y su educación, e instaura un juego de verdad, aquello: “que puede y debe pensarse” (162). En otras palabras, una forma de pensamiento que nos piensa y que piensa una Educación Física. Pero, ¿cuáles son los efectos de esas formas de pensamiento?, ¿qué relaciones se conforman para pensar la enseñanza?

El estudio de los contenidos del currículum de Educación Física nos lleva a un conjunto de reglas que conforman un proceso pedagógico que pueden visualizarse en dos caminos: uno positivista y universalista que marca el camino del control sobre la infancia y la juventud - características claves en la conformación del Sistema Educativo Argentino-, y otro, efecto de creación del sujeto de carácter positivo y singular. Ahora bien, ¿qué contenidos se pensaron en ambos caminos?, ¿hay un modo diferente o se persiste en las mismas ideas?

Primeramente, analizaremos los contenidos que conforman el presente curricular y definen qué se enseña y para qué sujeto, y luego interrogaremos las formas de pensamiento en torno a la enseñanza a partir de los conceptos de saber y sujeto. Se trata de identificar todo aquello que damos por incuestionable, todo aquello que damos por indudable, para que, justamente, se desplace hacia lo problematizable y necesite ser interrogado. Problematizar no es solamente conseguir que algo no cuestionado se torne objeto de debate, sino en el sentido que le otorga Foucault develar cómo algo fue pensado y como se puede pensar de otra manera. En suma, interrogarse para pensar en otra articulación para la enseñanza de la educación del cuerpo.

Las propiedades como contenidos

Las configuraciones discursivas para pensar los contenidos de la Educación Física las podemos describir siguiendo esa sombra proyectada por la pregunta por los contenidos del presente. Justamente, la vía de acceso al presente tiene la forma de una arqueología, “que no retrocede sin embargo a un pasado remoto, sino a lo que en el presente no podemos en ningún caso vivir y, al permanecer no vivido, es reabsorbido sin cesar hacia el origen, sin poder alcanzarlo jamás” (Agamben, 2011: 27). Si nos remitimos a la conformación del dispositivo pedagógico homogeneizador, elemento clave en la constitución del Estado Nación, nos encontramos con una serie de debates sobre los fines de las prácticas escolares que dieron lugar a los primeros esbozos para pensar los contenidos. ¿Qué contenidos quedan en el currículum?, ¿cuáles quedan afuera?, ¿por qué? Un recorrido por aquello que el currículum ha definido como contenidos, nos lleva a identificar grupos de enunciados que definen como contenidos propiedades orgánicas, propiedades psíquicas, y características contextuales profundizadas por el saber fenomenológico que sostiene el currículum del presente.

Un primer punto nos lleva a un grupo de contenidos que parten de pensar lo físico y lo natural en el sujeto: un cúmulo de potencias a desarrollar, despertar y mejorar. Si bien, el Diseño Curricular del presente establece que es preciso superar la concepción de Educación Física que considera al cuerpo como un instrumento, un objeto orgánico para entrenar y disciplinar (Cf. DGCyE, 2010a, 2010b), vuelve a operar en una dimensión subjetiva (intrínseca, personal, individual). Se parte del supuesto de que hay una materialidad, en este caso orgánica, que es describible, analizable, y que determina la organización del contenido a enseñar. Por ello, la organización de contenidos “se presenta a partir del reconocimiento de las particularidades en las prácticas corporales, motrices y ludomotrices de cada adolescente” (DGCyE, 2007b: 241). Pero, ¿cuáles son estas particularidades? En el ítem denominado “constitución corporal” (DGCyE, 2006b, 2007b, 2008a) se mencionan contenidos tales como: “Capacidades condicionales. La resistencia aeróbica y anaeróbica. Sus diferencias. La fuerza. Principios de intensidad y volumen. La flexibilidad. Las técnicas de elongación y su ejercitación personalizada. La velocidad” (DGCyE, 2010b). Y además, se enuncia como contenidos “los principios para el desarrollo de la constitución corporal. Su aplicación con diferentes objetivos: mejora del desempeño deportivo, compensación/equilibración corporal, sustento de la expresión corporal” (DGCyE, 2010a:15).

Los contenidos del currículum de Educación Física parte de la identificación de la sustancia, “de la condición humana” (DGCyE, 2006b: 131), “de la existencia humana” (132) para su desarrollo, perfeccionamiento, y evolución en el registro de las capacidades corporales. Toda realidad parte primero de lo material, de aceptar que el sujeto, así como el animal, es domesticado. Hay un instinto primero e interno que se somete a una práctica (externa) que lo altera y lo perfecciona para llegar a eso que llamamos Hombre. En nuestro caso, mediante una acción dirigida directamente al músculo del cual trata de sacar todo el provecho posible: fuerza, flexibilidad, etc.

El problema que planteamos es que aparece una idea de educación que contempla lo físico y un saber que estudia las funciones de los seres vivos. Se presume que el sujeto, al estar biológicamente determinado a aprender, expuesto al método correcto aprende lo que debe, más allá de diversas variables. Esto llevó, a una práctica abocada por encontrar métodos racionales y sistemáticos que aseguren los resultados de la educación y de la higiene –como, por ejemplo, la ilusión de Comenio de encontrar un método universal para enseñar todo a todos y así controlar la infancia y la juventud -todos juntos en un mismo espacio puedan aprenden-. “Es decir, los niños y/o jóvenes de la misma etapa escolar, durante las mismas horas, y días comparten las tareas de aprendizaje” (Grinberg y Levy, 2009: 40), bajo clases racionales de ejercicios físicos que, por medio de criterios científicos, ejerciten y eduquen todas las funciones, porque el desarrollo del organismo no sólo trae beneficios orgánicos sino también cierta linealidad con la moralidad.

De esta manera, el cuerpo queda atado a la identificación, a la individualización, a la sustancia, que en diferentes documentos curriculares vuelve a ser recurrente, no sólo desde la denominación “Educación Física” sino también, como mencionamos, en la organización de los contenidos y en la elección de los mismos. La sustancia es la condición del cuerpo y se transforma en el contenido de la educación en la medida en que el currículum de manera recurrente coloca el énfasis en:

(...) las habilidades motrices que comprende las herramientas corporales cuya disponibilidad permite resolver situaciones de la vida cotidiana, de los deportes, de las gimnasias, de la vida en ambientes naturales y sus elementos, así como también expresarse y vincularse con los otros. Durante el tercer año de la educación secundaria se propicia una integración más compleja de las habilidades motrices para dar respuestas de mayor pertinencia y eficacia a las situaciones que le sean requeridas, basándose en la progresiva mejora de los aspectos condicionales y coordinativos que las sustentan (DGCyE, 2008a:352).

Los contenidos se van desplegando en capacidades, que funcionan como aptitudes, esa “cualidad que hace que un objeto sea apto, adecuado o acomodado para cierto fin” (RAE). El conocimiento sobre el cuerpo no es más que la validación de ese modelo pedagógico que pone una supremacía sobre lo anatómico-fisiológico, fomentando la fantasía del control absoluto del desarrollo del organismo. Como advierte Rodríguez Giménez, “(...) lo que se espera de esta relación biopolítica-pedagógica no es del orden de la relación cuerpo-enseñanza o cuerpo-educación, sino de lo estrictamente orgánico (2008: 3).

Un segundo punto nos lleva a otro conjunto de reglas que incorporan otras características del sujeto, pero que de ninguna manera se desprenden del núcleo epistemológico que coloca el origen del sujeto en la sustancia. El currículum enuncia contenidos que parten del haz de relaciones de aquellos saberes que definen al sujeto a partir del desarrollo psíquico, en la medida en que se presenta la didáctica de la educación física como teoría de la enseñanza que se constituye a partir del saber de la psicología. El saber de la psicología forma no sólo un ele-

mento más del dispositivo escolar, junto con la biología y la fisiología, sino que se constituye en un saber que permite una serie de reflexiones ligadas a experiencias prácticas, y a una manera de colocar al sujeto en el proceso de enseñanza. Si bien, el Diseño Curricular define la Educación Física como “propuesta pedagógica” (DGCyE, 2010b: 31) establece que debe “avanzar en una forma de intervención didáctica” (29). La teoría de la enseñanza que va operando en el curriculum es constituida en el conjunto de enunciados del saber psicológico, “del orden de un saber sobre el otro o en ocasión de otro que está en proceso de desarrollo” (Behares, 2007: 4). El curriculum queda organizado en la lógica de la enseñanza a partir del conocimiento sobre el sujeto que otorga la psicología como teoría general de la conducta

Los objetos de conocimientos consignados como contenidos para enseñar característicos de los diseños anteriores se reformularon sobre la base de las características de los sujetos aprendientes. Del qué enseñar (recortando el cuerpo de las disciplinas) se pasó a las características de *quiénes aprenden* (proporcionadas por la psicología) a la hora de planificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Bordoli, 2013: 185; cursivas del autor).

En este sentido, el curriculum enuncia contenidos como: “La imagen corporal”, o “Dar experiencias que le permitan reorganizar su imagen corporal” (DGCyE, 2006b, 2007b, 2008a, 2010a, 2010b). La imagen corporal como estructura psíquica incluye la representación consciente e inconsciente del cuerpo, y parte de la idea de que existe una unidad corporal que se logra con la reestructuración del esquema corporal. Este saber de la psicología evolutiva no sólo aporta a las teorías de la enseñanza en general, que de manera recurrente continúa definiendo objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza en el curriculum, sino que a su vez establece el límite para pensar otros contenidos. Los contenidos del curriculum son características corporales que programan la educación del cuerpo en función de una línea del tiempo que conforma la psicología. En consecuencia las teorías del aprendizaje, teorías del desarrollo, teoría de la maduración, se sostienen en esa línea temporal basada en características describibles, cuantificables y observables que siempre suponen un progreso. Esto conforma un programa de enseñanza que se va visualizando en el desglose de los contenidos en los niveles inicial, primario y secundario. Por ejemplo en el nivel inicial se enuncia:

A partir de los siete meses aproximadamente el bebé comienza a desarrollar la diferenciación entre él y los otros. A partir de ese momento el espejo se convierte en un aliado: colocarse junto al bebé frente al espejo, hablarle, llamarlo por su nombre, sonreírle y observar sus gestos posibilita al niño descubrir su propio rostro y construir de modo gradual su propia imagen corporal (DGCyE, 2012: 28).

Y se detallan contenidos como: “Familiarización con la imagen de su propio cuerpo” (DGCyE, 2012:31).

En el nivel primario se enuncia: “El control del equilibrio en las distintas situaciones motrices, estáticas y dinámicas. La orientación y ubicación en el espacio con referencia a los objetos y a sus compañeros en actividades motrices básicas (DGCyE, 2008b:353). En Secundaria: “Reorganizar su imagen corporal, registrando sus potencialidades y dificultades motrices” (DGCyE, 2006b:135)

Esto conforma una forma de concebir el cuerpo desde aquello identificable, que responde a la pregunta sobre qué es el sujeto por medio de la sustancia, que detalla la evolución, y una linealidad en el tiempo. Cada etapa del desarrollo es un paso que consiste en una verdad obsoleta, y las materias son agrupadas recurrentemente según el desarrollo de las facultades del niño.

La didáctica conserva un cierto nivel teórico de género próximo, es decir, incorpora la estructura teórica propia de la teoría psicológica como parte de la teoría didáctica y la reformula en función de un programa de utilización, de puesta a punto en ocasión de un determinado objetivo, que estará fijado por la disciplina (Behares, 2011:26).

El sujeto queda signado en un tiempo predecible y el saber desplegado en forma temporal, es decir, ligado a un tiempo cronológico –no a un tiempo lógico que desestabilizaría a las “didácticas de la mediación” (Cf. Behares, 2004) –, que supone procesos lineales, creación de condiciones representables del sujeto que aparecen en la utopía de contenidos y objetivos de aprendizaje. Por ejemplo el curriculum enuncia:

las descripciones acerca de los logros que se espera de los alumnos al finalizar el año, constituyen para el docente un referente que orienta su tarea pedagógica al permitirle ayudar a los alumnos a lograr las mejores aproximaciones a los aprendizajes que en estas expectativas se proponen (DGCyE, 2010a: 31).

Recurrentemente se detalla un vínculo constitutivo entre la enseñanza y una propiedad del cuerpo, ya sea desde un punto de vista orgánico o psíquico para pensar el contenido, o desde su lazo con un aprendizaje medible, describable, caracterizable. La pregunta por el qué enseñar, no es más que un acompañamiento al desarrollo orgánico y psíquico del cuerpo. Ahora bien, esas propiedades que son claves para su desarrollo, no se llevarán en la clase de cualquier modo, sino con aquello que le es significativo al alumno de acuerdo a su historia, su barrio, sus vivencias, en líneas generales su contexto. En este sentido, el curriculum propone desarrollar los procesos orgánicos y psíquicos desde prácticas contextuales que particularicen el contenido en función del contexto. Las capacidades físicas y las propiedades psíquicas serán desarrolladas por medio de prácticas situadas, significativas y reconocidas por el barrio.

El contenido particular y el sujeto singular

La red de relaciones que constituyó el dispositivo escolar y la ilusión del sujeto universal se está modificando al punto tal que la individualización pasa a ser el imperativo de la educación del presente. La escuela comienza a tener una fuerte implicación sociocomunitaria y la ciudadanía es pensada a partir de la inclusión social, no en la sociedad en su conjunto, sino una transformación social que se salda “a través de la acción futura de sus alumnos, y el ámbito imaginado para esa acción es el local –esto es el barrio-, puesto que es percibido como más permeable que la sociedad en su conjunto” (Arroyo, 2007:123). De esta manera, las prácticas escolares se particularizan y se toman como una herramienta clave para pensar una enseñanza adecuada a las características de los sujetos. Al respecto el currículum enuncia: “El trabajo sobre las propias prácticas de los sujetos, sus intereses y particularidades como un grupo fundamentalmente heterogéneo en sus historias, sus contextos y convicciones debe ser el centro de acción de la escuela” (DGCyE, 2007a: 11).

Este modo de pensar la enseñanza coloca en el centro el contexto y las vivencias del sujeto en el barrio, lo cual lleva a conformar objetivos vinculados a reforzar la identidad, la subjetividad, un registro autobiográfico. Se supone que “cada cultura pregunta y responde desde su contexto y desde su sensibilidad, construyendo un ámbito de significación propio” (DGCyE, 2008a:13). Se parte de la idea de que “(...) mi cuerpo no es solamente un objeto entre los demás objetos, un complejo de cualidades sensibles entre otras, es un objeto sensible a todos los demás, que resuena para todos los sonidos, vibra para todos los colores, y que proporciona a los vocablos su significación primordial por la manera como los acoge” (Merleau-Ponty, 2002: 270).²⁵

El discurso del contexto forma una serie de relaciones que coloca el énfasis, en la experiencia percibida, en la medida en que se sostiene tener en cuenta “la biografía corporal y motriz de los alumnos/as” (2007b: 244). El problema que planteamos es que ese contenido particularizado que se supone más significativo, más justo por atender la diferencia, rompe la democratización del acto educativo, al nombrar al sujeto diferente por su carencia, forma, cualidad. A su vez, “se juega aquí, en el plano político, una pedagogía de las emociones, donde la compasión –por ejemplo- aparece como uno de los recursos del conservadurismo” (Arfuch, 2015: 252). Los contenidos serán pensados en forma particular y en relación a lo exigible de acuerdo al contexto, y a las vivencias percibidas en su entorno, conformando la enseñanza en función de sus huellas socioeconómicas y psicomotrices.

El currículum enuncia que “la justicia en la educación supone que los educadores/as, las estrategias, los dispositivos de enseñanza y las instituciones consideren a los sujetos desde sus necesidades y sus identidades” (DGCyE, 2007a:16). En este marco, la planificación anual del profesor debe comprender “las adecuaciones que las características del grupo, de las instituciones y del contexto, requieran” (2007b:251). Bordoli sostiene que lo recién afirmado en fun-

²⁵ Se considera la referencia de Merleau-Ponty para identificar el modo de definir el sujeto en el Diseño Curricular, ya que es la teoría en la que se sostienen las referencias bibliográficas que se detallan en el mismo.

ción de la enseñanza contextualizada tiene una serie de efectos: “Los dispositivos y estrategias didácticas deberán adaptarse y modificarse según los contextos particulares(...). El curriculum ya no será, necesariamente, único sino que se deberá adaptar al contexto” (2013:197).

Lo que resulta clave aquí, no es sólo el énfasis en esa particularización del contenido por el contexto sino que se deja entrever subjetividades en lugar de sujetos, “una vuelta obsesiva sobre la minucia de la subjetividad” (Arfuch, 2015:248), en nuestro caso, para pensar contenidos como “la conciencia corporal” (Cf. DGCyE, 2006ab, 2007a, 2007b,2008a, 2008b ,2009 ,2010a, 2010b).La representación mental, la valoración de la propia constitución corporal”(DGCyE, 2010a: 16), o“tareas de concientización corporal. Su relación con la autoidentificación y la comprensión de la propia corporeidad” (DGCyE, 2010a: 16). Justamente, este grupo de contenidos se sostienen en función de un modo de pensar el sujeto que coloca la conciencia como contenido a desarrollar, reafirmando la vuelta subjetiva, y la consecución de la propia identidad. La llegada al contexto, es el primer paso de la enseñanza para desarrollar la autobiografía y la consecución del propio cuerpo, objetivo clave de aprendizaje y contenido del curriculum. Es decir, la propia identidad es objetivo y contenido, y será desarrollada en función de las vivencias que el contexto ha marcado. El curriculum establece construir aprendizajes a partir de prácticas corporales significativas que funcionarán como medio para alcanzar ese propio cuerpo, esa conciencia corporal de las propiedades físicas y psíquicas (las capacidades condicionales y la lateralidad, espacio, tiempo, en líneas generales la incorporación del esquema corporal).

A su vez,la particularización del contenido y la vuelta subjetiva para pensar el sujeto, ha llevado a establecer una serie de reglas que suponen que la persona se manifiesta a través de y con su cuerpo, desde el pensar y el sentir “propio de cada sujeto”(DGCyE, 2006b: 139; DGCyE, 2010: 19). La acción perceptiva que realiza el sujeto no sólo resulta consciente, sino que ese estado se constituye en un punto fundamental del proceso de autoconocimiento y de apertura al mundo; reduciendo el cuerpo al tejido de la experiencia, lo vivido, y sentido en la propia piel que se corporiza en el acto de conciencia. La percepción crea la vida consciente, y asciende hasta la conciencia desde profundidades internas que definen la certeza de la existencia. Estos enunciados del curriculum sostenidos en la fenomenología, se constituyen a partir de un saber que establece: “(...) mi cuerpo es el quicio del mundo: sé que los objetos tienen varias caras porque podría repasarlas, podría darles la vuelta, y en ese sentido tengo conciencia del mundo por medio de mi cuerpo” (Merleau-Ponty: 2002:108).

El Diseño Curricular establece contenidos que constituyen una enseñanza que trata de recuperar y validar la experiencia sensible como una posible comprensión del mundo de la vida, poniendo énfasis en recuperar la corporeidad, ya que “somos cuerpo, que el *cogito* está encarnado en un cuerpo viviente” (Trigo y Montoya, 2009: 91). “La conciencia de sí”, “la autonomía”, “el conocimiento de mi propia identidad”, etc., suponen un interior que se pliega en el mundo a partir de la experiencia sentida en la propia piel, que le permitirá reconocer (yo- cuerpo) y dar estatuto a su existencia. Frente a este modo de pensar el sujeto, en el cual éste es creador de mundo, un individuo, en el cual el yo es una fuente originaria y creadora, la tarea de la educa-

ción será “asistir a los alumnos para que logren actuar y tomar decisiones, convirtiéndose en expertos responsables de la gestión de sí mismos” (Grinberg y Levy, 2009: 114); trazando un camino “que lleva al riesgo de trivializar al individuo y pretender explicar experiencias propias y únicas de las personas” (Arfuch, 2015:250).

Se trata de un discurso que coloca el respeto por la diferencia y la producción de esa diferencia como objetivo central, llevando la dirección de la práctica pedagógica primero hacia el contexto, y luego hacia la formación del yo. En este sentido, se conforman unas relaciones de enseñanza centradas en objetivos vinculados a “la autoconciencia y estima de sí mismo” (DGCyE, 2010b:29), o alcanzar “el modo de ser propio en cada sujeto” (DGCyE, 2006b:132). Como reconoce Grinberg (2008), ya no hay un programa de gestión a seguir que produzca determinada experiencia, ahora el individuo es el autor de su propio destino. La nueva norma es la diversidad, la búsqueda de la identidad, la construcción del propio proyecto; conocerse y reconocerse en la propia identidad que el contexto nos permitirá encontrar. Si no hay un único modelo válido de ser ciudadano, de ser saludable, la pregunta por quién soy se transforma en el objetivo de aprendizaje; que se desplegará mediante el acto de percepción de esas prácticas llamadas significativas por ser parte del contexto. En síntesis, se conforma una educación que construye el camino hacia el sí mismo (el Yo), hacia una subjetividad que sitúa al alumno como centro del acto educativo y lo coloca “como actor, diseñador, malabarista y director de su propia biografía” (Beck, Giddens y Lach 1997). No hay saber a transmitir sino una instancia de exploración, vivencia y apertura al mundo en la que “nuestro cuerpo es comparable a la obra de arte. Es un nudo de significaciones vivientes, y no una ley de un cierto número de términos covariantes” (Merleau-Ponty, 2002: 181). Ahora bien, ¿qué relación se establece, justamente, con la estructura que constituye al sujeto?, ¿qué sucede con el saber? Los contenidos han sido definidos por el curriculum en función de un modo de pensar el sujeto que lo considera como fundación de sí mismo y no efecto de constitución. Esto constituye un punto nodal, ya que pensar la sustancia por sobre la estructura equivale, por ejemplo, a suponer que el hombre inventó el lenguaje. Hay un sistema que ya está allí y funciona como un conjunto de elementos covariantes -excluye tratar los términos como unidades independientes para basar el análisis en la relación entre términos- que ponen en escena al sujeto (Cf. Lacan. 1984). En este sentido, el sujeto es particular, entonces, cada sujeto ocupa “un lugar entre dos significantes que, además de articularse entre sí, se distinguen de todos los otros en el seno de la estructura y participan de la articulación de varias cadenas significantes” (Eidelsztein, 2012: 49). Esto implica que no hay sujeto sin Otro y que su constitución es el efecto de un entrelazamiento. Entonces, ¿cómo podemos pensar una enseñanza que justamente considera esos elementos covariantes en la constitución del sujeto, anulando al Yo? Es un interrogante que buscaremos desplegar.

El contenido universal y el sujeto particular

Entendemos por contenidos saberes y *haceres* históricamente constituidos y socialmente organizados, no "una manifestación, con contenido particular, de la constitución genética del hombre..."(Parsons, 1952, en Stenhouse, 1991: 32.), como las enunciadas por el Diseño Curricular de la Educación Física: resistencia aeróbica general, fuerza rápida, flexibilidad general y velocidad. Comenzar a definir a los contenidos como saberes y no como propiedades corporales tiene consecuencias teóricas y epistemológicas, no solo para pensar otra enseñanza sino a su vez el sujeto de la educación.

La dimensión del saber no se asemeja a la del conocimiento. Saber y conocimiento no son lo mismo. El conocimiento incluye aquello que es representable, "se nos presenta como un conjunto de estructuras de lenguaje de naturaleza representacional" (Behares, 2013: 248), y tanto el conocimiento como el sujeto quedan en el plano de lo absoluto. "El conocimiento es un conjunto de estructuras representacionales que contiene imágenes del mundo tanto para las ciencias, esas que están clasificadas como tales (la química, la física, la sociología, etc.) como para los individuos implicados en la enseñanza" (250)., por ejemplo el conocimiento da al cuerpo un nuevo objeto cognoscible, un modo de definir la salud, la higiene, que es observable, cuantificable, etc.; el saber, en cambio, apunta "a un proceso por el cual el sujeto sufre una modificación por lo mismo que conoce o, mejor, durante el trabajo que efectúa para conocer" (Foucault, 2013: 52). En este sentido, Behares agrega:

El conocimiento es del plano de la organización imaginaria del mundo, de su estabilidad representable y representada en la fantasía didáctica de plenitud cognoscitiva. Por su lado, el saber es del plano de la deriva simbólica, en la que el significante se dispersa, regido desde su condición en-falta, en la que está instaurado el inconsciente en su relación imposible con el Real (2007: 17).

El saber incluye tres dimensiones: Saber representado o conocimiento (del orden Imaginario), Saber o Falta-saber (propio del sujeto en falta del Simbólico) e Imposible Saber, (propio del Real) (Cf. Bordoli, 2007; Behares, 2004). La primera dos dimensiones marcan una posición, la distribución de un lugar en el marco de un sistema de relaciones, y, a su vez, el abandono de una perspectiva evolucionista que marca los pasos a seguir en el desarrollo para la completud del sujeto. En este sentido, Bordoli dice:

La relación del sujeto con respecto al Saber-representado y al Saber-en-Falta es política en tanto marca una posición de éste con relación al conocimiento como representación plena (e Imaginaria), al Saber en tanto imposible (del orden del Real) y al movimiento heurístico del sujeto en búsqueda del mismo (del orden Simbólico) (2007:110).

El lenguaje, en tanto se articula en el sujeto, despliega un movimiento por medio del cual el significante se desliza y se ubica en su dimensión marcado por la Falta. Estocoloca el acto de enseñanza del lado de la angustia, pues, en palabras de Lacan (2011), siempre hay un vacío que preservar y esta falta es lo que otorga su finitud. La relación del sujeto con respecto al saber-conocimiento tiene implicancias metodológicas ya que la enseñanza va al encuentro desde la falta, desde lo aleatorio, dejando un resto ante la imposibilidad de que todo sea posible de aprender, de que el sujeto pueda ser completo y constante.

Trabajar con el no-saber y con la disolución de la identidad pone al sujeto a partir de algo no sustancial, no tangible, sino efecto de una creación que parte de la nada. Pero, ¿qué significa pensar la educación a partir de hacer algo con la nada, con la falta? Esto conlleva una lógica que no está definida a priori, sino justamente en la relación, en el “entre”, en la medida en que “el sujeto es lo que representa un significante para otro significante” (Eidelsztein, 2012:10). Si el punto de partida desde el cual es posible pensar al sujeto es desde su particularidad, entonces su singularidad (aquello que tiende a lo solo), se vuelve imposible. A esa pérdida de identidad podría haber una ganancia de condición particular, esa condición particular sería una forma de concebir el ser, uno no sería lo que es por una identidad sino por una diferencia. A esa pérdida de identidad que podría ser designada “ganancia en diferencia”, a esa pérdida se la llama objeto a (Eidelsztein, 2006: 48). Según Lacan, a la pérdida de identidad propia del sujeto del significante puede devenir en una ganancia en función de la operatoria –y por eso define al *objeto a* como la falta de identidad, la nada–, que se articula a la posición subjetiva. Lo llama “objeto” porque se puede hacer algo con eso. ¿Qué se puede hacer con eso? Se puede producir el valor ¿Y cuál es el medio para producir valor sobre esa nada o esa falta? Saber. (Cf. Eidelsztein, 2006: 48). Aquí se vuelven a poner sobre la mesa dos cuestiones: no sólo la imposibilidad de del yo, sino la necesidad de establecer la distinción, que consideramos indispensable en la enseñanza, entre los términos conocimiento (plenitud cognoscitiva) y saber (plano de la falta y la demanda).

En este desplazamiento epistemológico, el sujeto de la educación ya no será el alumno, aquel que se supone que no sabe y por lo tanto tiene que adquirir determinado conocimiento que será constatado luego del proceso de enseñanza, aquel que no tiene cierta característica universal y que deberá alcanzar; el sujeto será quien hace la educación, desplazando al alumno a la condición de objeto. Pensar la problemática curricular a través de un desplazamiento epistemológico implicar pensar una relación con el saber y con el sujeto que no modifica la manera de definirlos, sino que los desnaturaliza, haciendo aparecer otro sujeto y otra educación.

El saber puede suponerse como sujeto, asunto de la enseñanza, y como la falta, porque es del orden de “la falta que no puede representar porque falta” (Behares, 2013: 251). Esto desplaza tanto la noción de conocimiento –que se relaciona con aquello representable– hacia el saber, como el modo de definir el sujeto desde lo caracterizable, cuantificable, sustancializable hacia el sujeto como falta. Quien hace la educación es el sujeto como saber y como falta, en la medida en que siempre algo va a quedar afuera por la división del sujeto. Esto requiere colocar

las relaciones de enseñanza, no a partir de un deber ser o de características del alumno, sino en la dimensión de algo que no puede ser representado y funciona como acontecimiento de saber. En este sentido, “hay sujeto configurado como tal en el lugar de la falta de saber, motor del movimiento subjetivo hacia el deseo de saber” (Bordoli, 2013: 200).

En otras palabras, el sujeto de la Educación Física no es el objeto dado de la psicología, la medicina, etc., sino que opera como saber que “no cesa de resistirse a ser representado” (Behares, 2013: 251). La vida del sujeto, entonces, está en el correlato de su falta, el deseo. Esta incompletud rompe lo acabado de la educación o su pretendido progreso, la unidad del sujeto, la búsqueda de la imagen de sí mismo y las relaciones entre enseñanza-aprendizaje, como si toda enseñanza implicara la suma de un objeto cognoscible, una adelanto, una mejora, etc. La cuestión en el fondo es dejar de entender que la educación del cuerpo es evolutiva, progresiva, lineal, positiva, y la hipótesis de que la enseñanza supone un aprendizaje, que el curriculum no es sólo estructura de conocimiento sino también acontecimiento de saber.

El sujeto como saber, y el saber como aquello que incluye la dimensión de la falta, se conforman en el vértice del triángulo didáctico y a su vez se posicionan entre dos significantes (un aprendiz-maestro o un maestro-aprendiz, indistintamente), en los cuales el segundo se encuentra en posición de causa sobre el primero y ninguno consigo mismo. Esto rompe todo resto de sustancia que intente caracterizar el curriculum, y permite establecer una relación de enseñanza particular a partir de una estructura conformada por un contenido universal (juegos, deportes, gimnasia, vida en la naturaleza) y caracterizada por estructuras de relaciones que siempre remiten en función de lo Otro, es decir, “en función de los términos que ya funcionan en el sentido de la estructura y con específicos valores aportados por los otros y Otros en función de la cadena o trenza del discurso” (Eidelsztein, 2012: 49).

Pensar que es el sujeto quien hace la educación convierte la práctica en aquello que –como un otro saber que transforma lo que vamos siendo, que forma y deforma, que cambia, que interpela pero que a su vez abre un camino a la novedad, u otros posibles– constituye una experiencia que crea al sujeto.

La gimnasia, el deporte, el juego y la vida en la naturaleza se presentan como prácticas corporales particulares de la cultura en relación con el cuerpo, y son el punto de partida para analizar otra articulación en la enseñanza y en el modo de pensar el sujeto de la educación. Definimos las prácticas corporales como formas de racionalidad que organizan las formas de hacer, pensar, decir, que toman por objeto al cuerpo, y constituyen una experiencia o un pensamiento: “Si se entiende por experiencia, la correlación entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad en una cultura” (Foucault, 2008: 10) y el pensamiento “como la forma misma de la acción” (1994: 579). En otras palabras, el concepto de prácticas corporales no supone un cuerpo autor de las prácticas sino, un cuerpo precedido por las prácticas y hecho en ellas. Las prácticas no tiene valor en sí mismo, y un principio clave será otorgar sentido, analizarlas en términos significantes.

En este marco conceptual, es posible pensar un curriculum que se transforma en una configuración de saber en clave de lenguaje que crea al sujeto. No se centra en el alumno, jugador,

o el movimiento, sino en el juego, el deporte, en líneas generales las prácticas corporales que permiten hacer, pensar y decir, y constituyen una experiencia.

Para seguir pensando

Los saberes que han constituido los contenidos del currículum de Educación Física formulan una teoría de la enseñanza que reduce la intervención sobre el cuerpo a partir de un conocimiento que opera como materia representable y objetivo de aprendizaje. Por ejemplo: partimos de una sustancia biológica que no se encuentra en estado de salud y desarrollamos una enseñanza que finalmente nos demuestre empíricamente ese estado; o partimos de un saber de la psicología evolutiva, como puede ser la formación de la imagen corporal, y desarrollamos una enseñanza que tiene por efecto el cuerpo representado como unidad, o la percepción de ese estado. De esta manera, para los modernos, la enseñanza es del orden de un hacer sobre el otro o en ocasión de otro que está en un proceso de desarrollo (Behares, 2007: 4). No podemos conocer previamente el niño, el adolescente, el adulto o el adulto mayor; esto se presenta como un imposible lógico. Por ello, proponemos pensar, un olvido biológico como causa y argumentación y contenido de la Educación Física, para pasar a pensar local y particularmente la relación y articulación de esos lugares que se vuelven asunto/tema/sujeto en su articulación con el saber, con las prácticas corporales. La enseñanza, no responde al orden de la biología, la psicología, la fenomenología de la percepción, sino al saber que la cultura ordena simbólicamente; no hay esencias, propiedades y naturalezas que pueden ser observadas en conductas, etapas y acciones que informan lo que hay que hacer, sino un saber/contenido que se articula, que contempla un punto de interrogación y se vuelve asunto/tema/sujeto.

Bibliografía

- Agamben, G. (2011). *Desnudez*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Arfuch, L. (2015). El “giro afectivo”. Emociones, subjetividad y política, en *deSignis*, 24: Argentina, .pp, 245-254.
- Arroyo, M. (2007). “¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común?”, en Tiramonti, G *Las tramas de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial, pp, 119-146.
- Beck, U., Giddens A. y Lach, S. (1997). *La modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Buenos Aires: Alianza.
- Behares, L. (2013). “Sobre las éticas de lo imposible y la enseñanza”, en Southwell, M. y Romano, A. (comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*, Buenos Aires: UNIFE, Editorial universitaria, pp. 245-260.

- Behares, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*, Montevideo: Universidad de la República.
- Behares, L. (2007). "Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión", en *Educação Temática Digital*, Campinas, Vol. 8, N° esp., jun, pp.1-21.
- Behares, L. (Dir.) (2004). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*, Montevideo: PsicolibrosWaslala.
- Bordoli, E. (2013), "Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad", en Southwell, M. y Romano, A. (comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*, Buenos Aires: UNIPE, Editorial universitaria, pp.179-211.
- Bordoli, E. (2007). "El lugar del saber y de lo político en la formación docente", en *Políticas Educativas*, Vol. I, N° 1, Campinas, pp. 109-123.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE], (2012). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, Inicial, Educación Física*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE], (2010a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 4° año ESB, Educación Física*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE], (2010b). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 5° año ESB, Educación Física*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE], (2008a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 3° año ESB, Educación Física*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE], (2008b). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, Primaria, Educación Física*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE], (2007a). *Marco General de Política Curricular*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE], (2007b). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 2° año ESB, Educación Física*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE], (2006a). "Marco general para la Educación Secundaria", en *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1° año ESB*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE], (2006b). "Educación Física", en *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1° año ESB*, La Plata.
- Eidelsztein, A. (2012). "El origen del sujeto en psicoanálisis. Del Big Bang del lenguaje y el discurso en la causación del sujeto", en *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, Año 4, N°5, Buenos Aires: Letra Viva, pp. 7-55.
- Eidelsztein, A. (2006). "El concepto de goce de Jacques Lacan. 2ª parte", en *Apertura Sociedad Psicoanalítica*, La Plata. Disponible en <http://www.eidelszteinalfredo.com.ar/index.php?IDM=32&mpal=8&alias=>
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad: Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*, Vol. IV, París: Gallimard.

- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, curriculum y subjetividad: entre pasado y futuro*, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Lacan, J. (2011). *El Seminario. Libro 10: La Angustia*, Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1984). *El Seminario 3. La psicosis*, Buenos Aires: Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Fenomenología de la percepción*, Madrid: Editora Nacional.
- Rodríguez Giménez, R. (2008). "El cuerpo como objeto de políticas educativas", en Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP, 15 al 17 de mayo, La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.633/ev.633.pdf
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid: Morata.
- Trigo, E. y Montoya, H. (2009). *Motricidad Humana: política, teorías y vivencias*, España-Colombia: Léeme.

CAPÍTULO 5

Lenguaje, palabra y transmisión en la enseñanza de prácticas corporales

Daniela Yutzis

Introducción

Desde hace diez años se dictan seminarios optativos de Sensopercepción durante los últimos dos años de la carrera de Educación Física en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la ciudad de La Plata. El seminario tiene por objetivo transmitir las enseñanzas de esta práctica corporal creada por Patricia Stokoe en los años cincuenta, en tanto práctica de educación, análisis y organización del movimiento. Si bien en un principio la misma se creó como técnica base para la danza, más específicamente para la Expresión Corporal-Danza, con el tiempo sus usos se han diversificado. Se trabaja en el estudio de fragmentos del cuerpo y se intentan ampliar las opciones y modos en que un movimiento se puede organizar más allá de los modos habituales que solemos utilizar. En este estudio minucioso se busca restar esfuerzos innecesarios y llevar la atención a los huesos, las articulaciones, el peso, el contacto, las posturas, los ejes. Se intenta ante todo lograr un movimiento elegante en el sentido más adecuado del concepto.

A lo largo de los años, el programa ha ido cambiando no sólo por los recorridos personales del docente y por el trabajo constante de la cátedra en que se dicta sino también por las preguntas de los estudiantes. Más allá de las cuestiones más habituales en los conceptos que se discuten y abordan a lo largo de la carrera, esta asignatura (como cada otra) presenta un modo de trabajo que despierta nuevos interrogantes en relación a las prácticas que los estudiantes transitan.

Uno de ellos, el que aquí se intenta analizar, parte de una singularidad que sucede en estas clases: muchas de las veces se trabaja con los ojos cerrados. Una vez aclarada la confusión de que esto no se debe a ningún concepto asociado a la *introspección*, ni a un *mirar hacia adentro* así como tampoco obedece a un trabajo de *relajación* (conceptos todos ajenos a la propuesta de este seminario) surge en este diálogo el nudo que se abordará en este trabajo: la relación entre el decir y el hacer, cómo explicar sin mostrar, cómo hacer sin mirar.

De un modo particular, entre citas de algunos escritores de literatura, estudio de textos especializados, relatos de clases y preguntas que compartimos con los estudiantes, este

capítulo pretende abordar ciertas cuestiones relacionadas con el uso del lenguaje en las prácticas corporales.

Pequeña crónica

Siempre mi referencia es el pasado. Cada jugada; sin embargo, preparada en el borde del futuro, sale hacia el pasado, atravesando la evidencia fugaz del presente. Cada presente es único. Ningún presente se repite; puede a lo sumo parecerse a algún otro presente ya confinado en el pasado, tener alguna semejanza con él.

JUAN JOSÉ SAER (Cicatrices)

Como si fuera una paradoja, se intenta acordar términos²⁶ con la máxima precisión posible con los estudiantes para poder alcanzar luego la intensidad de las palabras que nos permiten entrar en ese campo estético del movimiento. Pero ese acuerdo debe ser llevado a cabo en el mismo transcurrir de la clase, no en otra. La consigna es precisa y al mismo tiempo evanescente, se esfuma. Acotar, precisar permite armar textos en un decir que invita a hacer pensando. La palabra ordena, separa acota: separa la luz de la oscuridad. Esa es la búsqueda de la palabra. Precisa el ejercicio del decir que opere el hacer. No es un decir que se responda con conducta, sino con acción: la acción no mide el éxito, es un gesto de inicio, de innovación (Arendt, 2013). No se busca algo, sino alguien. Un relato que da sentido a lo homogéneo al tiempo que se distingue de la unificación. En este modo, la palabra es entendida como acción porque confiere sentido. En la medida que la palabra nos ordena en un medio público permite al mismo tiempo la revelación de la individualidad de cada uno, de cada *quién*.

Decúbito lateral derecho, brazos extendidos a la altura del pecho, levanten el brazo izquierdo del piso, pero la atención se direccionará ahora al apoyo de las costillas, al toque de las costillas del lado derecho sobre el piso. (Una imagen que se anuda de manera única en cada individuo).

Se dictan detalles con una mínima intensidad en la descripción de movimientos que destaquen el proyecto estético. Se captan situaciones o imágenes de lo *real* como tomadas por un lente u objetivo, se privilegia los sucesos. Entonces, este *objetivo* puede ser narrado desde diferentes puntos. La descripción es meticulosa. Las construcciones narrativas sólo utilizan detalles de superficies, de movimientos. Aquello que enfoca sucesivamente lleva adelante la narración (Lispector, 2012). A partir de elementos superficiales es el estudiante quien articula la posibilidad hacia la acción. ¿Cuál es el movimiento real?: distintos circuitos en el espacio y el tiempo.

²⁶ En muchas ocasiones los estudiantes presentan dificultades para hacer uso de las formalidades con que se nombran los movimientos (abducción, rotación, etc) y lo plantean como un problema. Claramente esto nos permite pensar qué tipo de anatomía se debe estudiar en nuestra formación.

Partiendo de que no hay un real se mira el movimiento a través de una cámara que ha sido vista en un instante anterior (por ello la cita de Juan José Saer del inicio del texto: “la referencia al pasado”) y en verdad no sé sabe que se verá (y aquí nuevamente: “ningún presente se repite”). Se desarma lo que se anticipó a la acción, una detención en el detalle, sabiendo de la imposibilidad de narrar una historia que se pueda efectivizar tal como ha sido vista.

Si bien en la enseñanza de muchas prácticas deportivas resulta indispensable mostrar y precisar *el modo correcto* de hacer el gesto deportivo esto trae al menos algunas preguntas: ¿es posible mostrar²⁷ el gesto de manera perfecta? ¿alcanza eso para lograr una buena ejecución? La copia del modelo ¿es la única manera de acceder a ese gesto? En tal caso, no precisaríamos más que ver un buen gesto y tener la *voluntad* de hacerlo. En el capítulo *¿Qué es la libertad?*, Arendt (2016) plantea que la acción, en tanto que es libre, necesita del dictado de la voluntad y de la guía del intelecto pero sólo para ponerla en marcha. Luego para sostener su ejecución son necesarias otras formas de gobierno a los que llama *principios...* “que no operan desde dentro del yo como lo hacen los motivos, por decirlo así, se inspiran desde fuera, y son demasiado generales para indicar metas particulares, aunque cada fin particular se puede juzgar a la luz de este principio, una vez que la acción está en marcha. (...) Los hombres son libres —es decir algo más que meros poseedores del don de la libertad— mientras actúan, ni antes ni después, porque ser libre y actuar es la misma cosa.”(2016: 240-241)

En este punto, la propuesta de la Sensopercepción en este seminario intenta a través de la centralidad de la palabra desarticular la costosa y falsa sensación de que la mera voluntad de copiar un gesto me asegura la repetición sin fallas. Una de las modalidades implica centrar la atención en lugares que nada parecieran tener que ver con el *movimiento central*, poner el foco en el detalle que *nada interesa*, allí está la apuesta.

En la misma posición...Llevan el brazo hacia arriba y atrás sucesivas veces. Unas para observar el recorrido de la mano, sus direcciones en el espacio. Otras para pensar (se piensa, no se percibe con anatomía pura) el peso del brazo ¿Hacia dónde se descarga el peso del brazo mientras se despega? (Se descubre la inestabilidad del gesto, pese a su sencillez como un pequeño sedimento oscuro luego de un gesto ¿habitual?) Qué sucede con la relación del peso de la pelvis y de las costillas hacia el piso mientras se mueve el brazo?

Se evidencia la imposibilidad de captar aquello que se quiere contar a pesar de los intentos. El detalle aplicado a las descripciones logra descomponer por momentos la imagen. La palabra en la clase pretende unas veces reconocer hábitos, esas minucias que casi ni vemos. Desarmarlos. Probar otras opciones. Correremos al menos por un instante de los *clishés* que nos invaden en el gesto. Con la simple y compleja intención de probar otras alternativas. De construir por instantes nuevas verdades.

Una vez más, decúbito lateral, brazos extendidos pero no trabados, uno sobre el otro, lleven el brazo hacia arriba y atrás. Dejen que la cabeza ruede por el piso con el menor esfuerzo muscular posible, hagan poco, menos de lo que pueden, mucho menos. Unas veces en el

²⁷ Resulta indispensable aclarar que el modo en que se piensa el movimiento en este seminario intenta ofrecer sólo un modo más de enseñar-pensar- hacer el movimiento que pueda ser una opción a utilizar junto a las otras modalidades más establecidas.

mismo sentido que el movimiento del brazo. Otras en sentido contrario. Aunque los ojos estén cerrados... ¿qué tiende a hacer la mirada?

La palabra como una cosa que juega en hoja (Lispector, 2012). La palabra que opera sobre el cuerpo, en un modo, que en términos de la acción de Arendt propone, inicia pero no puede saber los recorridos que transitará. Ni el tiempo ni el espacio obtienen definición: la definición es aquello que permanentemente está puesto en jaque.

Preparo una clase y pienso-veo movimientos. Pero pienso y lo pongo en palabras. Vacío esas palabras de sentido y las ordeno con la mera intención de que el otro pueda hacer ese movimiento que quiero ver. Un poco atrevida en decidir (una propuesta para) su movimiento y un poco maravillosamente ignorante al no saber qué hará. La secuencia de movimientos desespera por su simpleza. “Lo que me propongo contar parece fácil, a la mano de todos. Pero su elaboración es muy difícil. Porque tengo que dar nitidez lo que está apagado, a lo que apenas veo. Con unas manos de dedos duros, enlodados, palpar lo invisible en el mismo lodo.” (Lispector, 2012:20)

Pero el estudio, por un lado del análisis del movimiento y al mismo tiempo del uso del lenguaje, me habilita. Todo se desdibuja, se borrona, se pixela. Se trata de desarmar y rearmar lo que consideramos real para mirar siempre con otros ojos (Lispector, 2012) no hay al principio nada, las cosas van apareciendo sin razón ni forma verdadera sin límites brillantes polvorientos. Intento no esbozar un final más allá de la lucha con el tiempo, intento avanzar paulatinamente a pesar de la impaciencia.

Igual posición, dejen el brazo perpendicular al piso. Lo llevan hacia el techo y de pronto, quiebran (flexionan apenas) el codo y dejan que la escápula deslice sobre las costillas y decante su peso, permitan que la gravedad haga su trabajo.

Brazo perpendicular, ojos abiertos, trasladan el brazo sólo cinco centímetro de lado a lado, la cabeza en el mismo sentido y la mirada en sentido contrario. Luego la cabeza hacia la derecha y la mirada y el brazo hacia la izquierda. Pequeños gestos que nos permiten pensar esos modos automatizados del hacer.

El material básico es la palabra. “...la palabra es fruto de la palabra. Alcanzarla es el primer deber para conmigo. Y la palabra no puede ser adornada y artísticamente vana, tiene que ser sólo ella.” (Lispector, 21) Debo agregar algo para la comprensión de este relato: escribo desde la intención de transitar la práctica de la Sensopercepción. “Escribo sobre lo más mínimo adornándolo con púrpura, joyas y esplendor ¿Así es cómo se escribe? No, no es acumulando; si es desnudando. Pero tengo miedo de la desnudez, porque es la palabra final.” (Lispector, 77).

El discurso, de modo evidente, está en el orden de las leyes: unos estudiantes que tienen que escoger un seminario, cursar una determinada cantidad de horas, un docente, un salón, unos estudiantes que debieran poder reflexionar a partir de este seminario, un pensamiento acerca de la lógica de esta clase. Compartimos a su vez la inquietud por aquello que el discurso es capaz, por aquello que es posible hacer con estas palabras (Foucault, 1992).

En este encuentro entre los diferentes discursos que avalan cierta historicidad y actualidad de la Educación Física, de la Sensopercepción, de la Educación Universitaria, entre otros, se

organizan unas palabras que intentan abrir el acontecimiento aleatorio al mismo tiempo que lo intentan dominar. Ya que el discurso siempre está investido de deseo, su producción en el mismo gesto de selección implica un intento de control (Foucault, 1992). Se trata entonces de imponer algunas reglas que permitan a los estudiantes calificar, entrar en cierto orden que este discurso narra. Pero una vez más la propuesta no es en este caso para copiar, no se trata de asimilar. Aquello que se hace no se debe ver necesariamente igual a aquello que hace quien está al lado. En este punto tal vez radica lo diferente de la propuesta: en el corrimiento de la primacía de la vista, con lo que ello implica, para focalizar la atención en aquello que se escucha. Este énfasis puesto en la oralidad reafirma la presencia de un otro material e históricamente situada en la escena de la enunciación y rescata la idea de al menos dos cuerpos que se ponen en relación por medio del discurso. El contacto visual o táctil con el estudiante pierde su relevancia. No desaparece, pero puede no estar. Esto pone el énfasis en el decir y en el oír. Para el estudiante poner la atención en la audición –en algunos largos tramos de la clase– propone otro posicionamiento del cuerpo y genera en el enunciante la obligación de determinar un tono de voz y un modo en el decir que testifique y acompañe aquello que se dice.

Existe una legibilidad, claro está. Pero se propone aceptar la prueba, el no saber. “Leer es ligar estas dos cosas (Lire, c’estlier) –lesen, en alemán, quiere decir justamente: leer y ligar, recoger y descifrar–, como en la vida de nuestros rostros nuestros ojos no dejan de abrirse y cerrarse (Didi-Huberman, 2010:65). Sin embargo, no se trata de una técnica que ordene o regule, que dé la última palabra sobre el modo de posicionarse ante la imagen, su lectura última, sujeta sobre todo al modo en el cual ese pasado interviene en este presente.”

Se intensifica entonces la voz del otro. Un otro que permite expresar la singularidad en el ámbito de esta práctica. El discurso del enseñante toma cuerpo en cada estudiante testificando, garantizando de algún modo aquello que es dicho. La condición del lenguaje en el ámbito de la enseñanza implica la apertura al tiempo que descubre la falla, da cuenta de la grieta entre aquello que se dice (aquello que el enseñante espera ver) y aquello que se hace (lo que el estudiante interpreta que debe/puede hacer).

“De alguna manera, en ese contacto con la voz de un otro es que se pueden encontrar los deseos de ambos, enseñante y aprendiente. Interesante encuentro de un no saber cuando se trata especialmente del cuerpo, qué otro saber es más imposible de constituirse en un saber que se sabe que aquel concerniente al cuerpo, y más aún cuando ese saber pone en juego el saber de otro cuerpo. Sin embargo, es gracias a ese saber que no se sabe que existe la posibilidad de la enseñanza del cuerpo, en palabras de Behares (2010:15) “convocatoria de un *saber que no se sabe*, y que tal vez, *se sabe que no se sabe* o, ¡oh maravilla!, *no se sabe que se sabe*”²⁸.

Este corrimiento respecto de la primacía de lo visual genera en primera instancia una desestabilización, cierta preocupación o al menos un registro de algo novedoso. Desafío que los estudiantes suelen tomar con interés, hasta cierta curiosidad: no todos tenemos que hacer lo

²⁸ Cita perteneciente a Paula Malán en el trabajo final de un seminario de posgrado dictado en forma conjunta con la profesora Sabrina Mora “Cuerpo, práctica y teoría. Modos posibles de abordar e investigar la Educación Corporal.”

mismo, *pero tampoco cualquier cosa es válida*. En este sentido es que decimos que se propone abandonar un sentido universal y dejar que en ese vacío aparezca una pregunta que genere una novedad (al menos provisoria), algo inesperado que no siempre quede encadenado a una serie de significaciones obvias y reiteradas por donde se desplaza el movimiento (Yutzis, 2014). En términos de Foucault (1992): Lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento de su retorno.

Bibliografía

- Arendt, H. (2013). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión*, Buenos Aires: Ariel.
- Behares, L. (2010). *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros política.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires. Tusquets editores.
- Didi-Huberman, G. (2010). *Rémontages du temps subi. L'oeil de l'histoire 2*, Paris, Minuit. DIDI-HUBERMAN, Georges (2008). Cuando las imágenes toman posición. El ojo de la Historia, I. Antonio Machado Libros, Madrid. Revista Historia Y MEMORIA, núm. 3, 2011, pp. 229-232 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Tunja, Colombia
- Lispector, C. (2012). *La hora de la estrella*. España: Siruela.
- Mangueneau, D. (1996). *El ethos y la voz de lo escrito*, UAM-X, Versión 6, México, pp. 79-92. Disponible en: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/7-135-2004rqb.pdf Acceso en: 4 junio 2016.
- Saer, J. J. *Claves de lectura*, canal encuentro, dirección: Emanuel Flax.
- Yutzis, D. (2014). *Lo singular* VIII congreso de sociología Fahce UNLP.

CAPÍTULO 6

Aprendizaje y desarrollo motor.

Debates en torno a la configuración del campo de estudio en la Educación Física²⁹

Liliana Rocha Bidegain

Introducción

Este artículo intentará re-construir, o más bien construir un estado del arte en torno a las explicaciones del aprendizaje motor. Para que este trabajo fuera posible, fue necesario armar nuestra propia línea de tiempo, problematizar la historia y cuestionar “lo dado”. Cuando iniciamos este trabajo, advertimos que la historia funcionaba casi siempre mostrando continuidades lineales; por el contrario, nosotros nos encontramos con turbulencias, y casi como a contramano nos atrevemos a afirmar que el aprendizaje motor no aparece como “objeto de estudio” en el campo del discurso sino hasta bien entrado el Siglo XX, y que, por supuesto, no emerge “de la nada” sino como un problema histórico y político, como efecto de una “episteme”. Recorreremos, entonces, las principales teorías y perspectivas –desde los planteos “conductistas” hasta los actuales “sistémicos”–, sus conceptos e ideas centrales, con el propósito de despejar aquello que de corriente aparece unido: Aprendizaje y Desarrollo. Nos encontramos con que no se trataba del mismo objeto (aunque en la bibliografía aparezcan casi siempre revueltos y pegoteados), no son los mismos autores ni se trata de las mismas fechas. ¿Por qué entonces no aparecen dissociados? Por último, el recorrido de este artículo nos permite afirmar que tres cuestiones se han acoplado para posibilitar la conformación del aprendizaje motor como campo de estudio específico: 1) el desarrollo de las neurociencias, el advenimiento de la psicología experimental y el desarrollo de distintas líneas como la psicología evolutiva, la psicología ecológica, la psicología del aprendizaje, el psicoanálisis freudiano y la psicología experimental; 2) el estudio de las diferencias individuales y la elaboración de teorías respecto del desarrollo infantil cuya unidad de análisis, el individuo aislado de otros individuos, conformará luego el área específica en torno al desarrollo motor; y 3) las investigaciones respecto de la influencia del medio ambiente y de la herencia en el comportamiento humano, de las cuales se desprenden una serie de dispositivos destinados a la elaboración de pruebas de inteligencia y rendi-

²⁹ Este artículo se corresponde con el capítulo 1 de la Tesis “El aprendizaje motor: una investigación desde las Prácticas”, Rocha Bidegain, A. Liliana, 2012, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, Argentina, disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.813/te.813.pdf>

miento que en nuestro caso se conocen bajo la forma de tests motores y psicomotores o evaluaciones para la detección de talentos naturales. Estas tres cuestiones se articulan entre sí con base en una única idea: existe una Naturaleza Humana que tiene una orientación prefijada y cobra sentido en relación a un porvenir y a un pasado.

La configuración de un campo de estudio en torno del aprendizaje motor: El Siglo XX y la preocupación por el aprendizaje

Será la intención de este artículo mostrar cómo se ha conformado el *aprendizaje motor* como área de estudio específica y cuáles son las principales teorías y conceptos relevantes y autores influyentes; en síntesis, intentaremos presentar el estado de la cuestión para luego, en los capítulos siguientes, poder extraer algunas categorías de análisis que nos permitan aproximaciones concluyentes respecto del sentido que tiene para la Educación y la Educación Física organizar la enseñanza a partir de las teorías del aprendizaje motor. Sin embargo, no es la intención de esta tesis hacer un trabajo de síntesis ni hacer un compendio de teorías, sino más bien trabajar con esas teorías como *paradigmas* en el sentido que le otorga Giorgio Agamben, es decir como

un objeto singular que, valiendo para todos los otros de la misma clase, define la inteligibilidad del conjunto del que forma parte y que, al mismo tiempo, constituye. [...] Más parecido a la alegoría que a la metáfora, el paradigma es un caso singular que es aislado del contexto del que forma parte sólo en la medida en que, exhibiendo su propia singularidad, vuelve inteligible un nuevo conjunto, cuya homogeneidad él mismo debe constituir (Agamben: 2009:24,25).

Esta definición de paradigma nos permitirá trabajar las teorías del aprendizaje motor de modo que, en ese movimiento de lo singular a lo singular, cada teoría se transforme en ejemplar de una regla general: *las teorías del aprendizaje motor*.

Como la tarea anteriormente descrita no puede formularse *a priori*, hemos decidido presentar en este primer capítulo un estado de la cuestión que nos permita no sólo situar las teorías y entender cuáles y cómo emergen, sino también extraer de ellas los conceptos fundamentales.

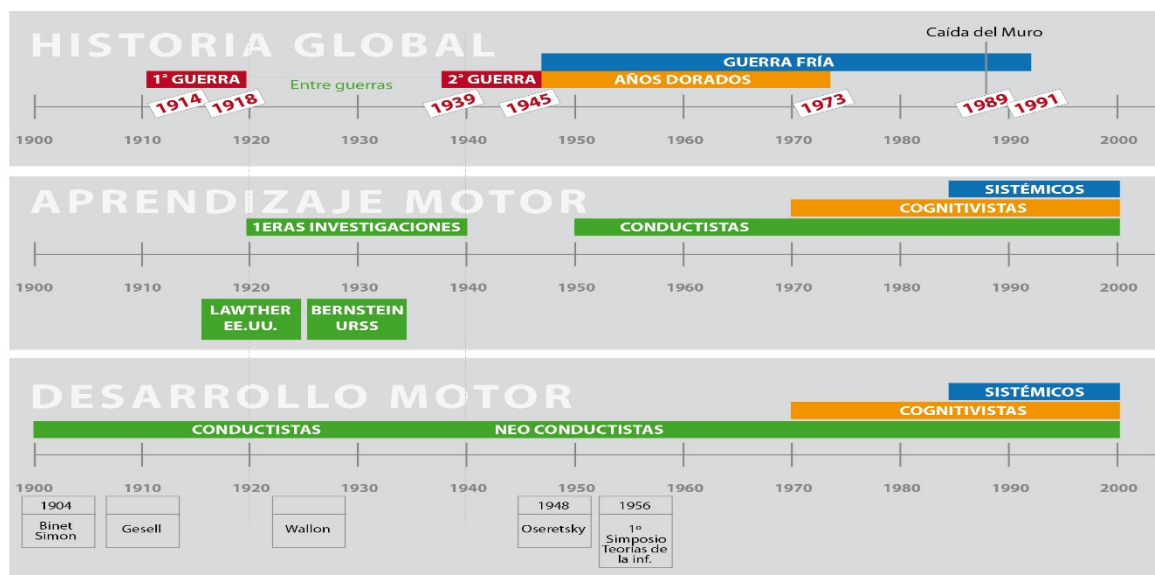
El aprendizaje motor

En el estudio del aprendizaje motor son varios los autores que, a propósito de la revisión histórica de las teorías, proponen establecer una división también histórica, en períodos, aun-

que casi ninguno de ellos integra la bibliografía de consulta en Argentina; tal es el caso de Irión (1969), Adams (1992), Riera (1989), Schmidt y Lee (1999) y, más recientemente, el de la tesis doctoral de Batalla Flores, (2005).

En líneas generales, todos estos autores coinciden en delimitar el inicio de los estudios (fase temprana o primer período) en el Siglo XIX: Batalla Flores y Schmidt y Lee sitúan estas primeras investigaciones alrededor de 1820 ,Riera hacia 1866, Adams e Irión en las décadas de 1880 y 1890, respectivamente.

El rastreo que nosotros hemos realizado de la bibliografía específica nos lleva a afirmar que el aprendizaje motor, como campo específico de investigaciones en el interior de la Educación Física y con producción propia de teoría, no se conforma hasta la segunda mitad del Siglo XX. Las investigaciones anteriores cobran algún sentido si podemos separar aquellas producciones que desde otros campos, como el de la Psicología o la Fisiología, han preparado el terreno para que luego pudieran tener lugar aquellas investigaciones más específicas en torno de lo motor y lo deportivo.



Las primeras investigaciones en el campo de la Educación Física comienzan a desplegarse alrededor de los años 1920, cuando Nicolai Bernstein crea el primer laboratorio ruso para el estudio de la motricidad; sin embargo, debido a la situación geopolítica del bloque socialista sus trabajos no se difundirán hasta muchos años después. Alrededor de 1930 aparecen los primeros laboratorios americanos que comienzan a indagar en torno del aprendizaje motor. Pero no será hasta después de finalizada la Segunda Guerra Mundial que comienzan a proliferar las investigaciones específicas que conformarán más tarde este campo de estudio. Resulta necesario, entonces, retomar el período de la Segunda Guerra Mundial y la Posguerra como un momento en el que aumenta el interés por investigar el aprendizaje motor; probablemente, la razón principal de este impulso deba buscarse en la necesidad de seleccionar y formar personal especializado en tareas con un fuerte componente perceptivo-motor, como el pilotaje de aviones, el manejo de armamento, la conducción de vehículos y el control de maquinaria

(Adams, 1992; Cruz, 1997; Ruiz, 1994; Schmidt y Lee, 1999; Batalla Flores, 2005), al tiempo que los heridos que la guerra dejaba proponían también el desafío de ver cómo se seguía adelante en países donde gran parte de su población estaba formada por individuos amputados, ciegos, sordos o parálíticos. Para cubrir estas necesidades, los estados invirtieron grandes cantidades de dinero en investigaciones en torno a lo perceptivo y lo motor, hecho que atrajo a numerosos profesionales de la psicología al campo del aprendizaje motor, que así comenzaba a cobrar especificidad. En un principio, la investigación se centró en la selección del personal idóneo para desarrollar las diferentes funciones requeridas por el ejército. Se destaca el “Programa de Evaluación Psicomotriz de las Fuerzas Aéreas de los Estados Unidos”, dirigido por Arthur Melton y en el que Edwin Fleishman (1982) desarrolló sus estudios sobre diferencias individuales y capacidades (Batalla Flores: 2005).

Será recién a partir de los años 1960, pero más específicamente en los años 1970 y 1980, que logre armarse un campo de estudio cuyo objeto específico será el aprendizaje motor.

En este sentido podemos localizar tres grandes núcleos teóricos: a) Estados Unidos, b) la Unión Soviética y Alemania del Este, y c) Francia. Quedan afuera las producciones en habla portuguesa y española porque no resultan suficientemente significativas como para ser consideradas en sí mismas como polos de producción teórica en torno del aprendizaje motor, dado que, en general, recapitulan las producciones de los tres núcleos anteriores. Quizás sea por las secuelas económicas de la Segunda Guerra Mundial que este desarrollo teórico se dé en primer lugar en Estado Unidos, mucho más tardíamente en Alemania y la URSS y por último en Francia.

Principales teorías y perspectivas: las explicaciones sobre el aprendizaje motor

En esta instancia, retomando los tres núcleos teóricos anteriores, nos interesa precisar qué se entiende por aprendizaje motor. En lo que respecta a la línea de trabajo americana, denominada *motor learning*, se sigue fundamentalmente el modelo de investigación en laboratorio cuyos iniciadores, alrededor de los años 1930, fueron John Lawther en la Universidad de Pensilvania y Clarence Ragsdale en la Universidad de Wisconsin. Lawther fue creador de uno de los primeros laboratorios americanos abocados al estudio del aprendizaje motor, que definió como “el cambio relativamente permanente de la conducta motriz de los alumnos, como consecuencia de la práctica y del entrenamiento” (Lawther, 1968 en Ruiz Pérez, 1997). Dentro de los precursores de la línea americana también podemos nombrar a Rushall y Siedentop (1972), que pondrán el acento en el rol del profesor como garante del aprendizaje. Aseguran estos autores que “para mantener un medio positivo de aprendizaje se debe reforzar positivamente la participación de los alumnos, dotarlos de experiencias de éxito, reforzar esfuerzos competitivos y reducir las experiencias de fracaso” (Ruiz Pérez, 1997:17). El profesor, entonces, debería considerar cuatro puntos para mantener un medio positivo de aprendizaje: a) reforzar positiva-

mente la participación del alumno; dotarlo de experiencias de éxito; b) reforzar los esfuerzos competitivos; c) procurar refuerzos de tipo social; d) favorecer la participación en equipo y reducir al máximo las experiencias de fracaso. Además deberá seguir un conjunto de pasos para conseguir una estrategia de modelado: determinar qué se desea conseguir, es decir la conducta terminal; seleccionar él o los refuerzos que fortalecerán la conducta deseada; determinar la secuencia de la actuación; analizar y agrupar los diferentes segmentos de la conducta a enseñar; determinar el método para administrar las contingencias de reforzamiento; reforzar cada paso; valorar habitualmente la conducta terminal y reforzarla (Ruiz Pérez, 1997:17). Tiempo más tarde, los avances en el campo de la Psicología y las Neurociencias harían virar el enfoque conductista y asociacionista que predominó en los laboratorios americanos hacia una posición *cognitivista* que coloca en el centro al sistema nervioso como servomecanismo encargado de analizar y procesar la información relevante para el aprendizaje: a esta nueva orientación teórica se la denomina *teoría del procesamiento de la información*. El procesamiento de la información se inscribe en el paradigma de la psicología cognitiva, que a su vez es tributario de un enfoque científico más amplio, la ciencia cognitiva, disciplina creada a partir de la convergencia de intereses de la lingüística, la informática, las neurociencias, las matemáticas –entre otras–, y cuyo objetivo es comprender los principios de la conducta cognitiva de los sistemas inteligentes, sean estos reales o abstractos, humanos o mecánicos. En el caso de la psicología cognitiva, se estudian los procesos cognitivos humanos utilizando una metodología experimental y tomando como verdad el supuesto fundamental de que las personas poseen representaciones mentales con eficacia causal (Norman, 1997; Bajo y Cañas, 1991; Pozo, 1996 en Batalla Flores, 2005). Dentro de esta perspectiva teórica podemos situar, por ejemplo, los trabajos de Jack Adams (1971) y Richard Schmidt (1975). Adams, con su “Teoría del Circuito Cerrado” (*closed-loop*) o “bucle cerrado”, sostiene que “el papel de la práctica intencional y el conocimiento de los resultados obtenidos son la clave de un aprendizaje motor sin errores”,³⁰ lo que supone que el aprendiz debe generar un mecanismo detector de errores que favorezca los procesos de comparación entre los gestos realizados y el valor requerido para realizar dichos gestos. Todos los movimientos son realizados gracias a la existencia de un mecanismo de comparación que en forma continua permite al sistema contar con una referencia de exactitud que a su vez permite controlar la práctica mediante un trazo de percepción. Cuando un movimiento particular es realizado, el *feedback* inherente informa la situación particular de los miembros en el espacio. Estos estímulos dejan un *rastro* en el sistema nervioso central (el trazo perceptivo), y con la repetición sistemática el individuo mejora su *performance*, al tiempo que el trazo perceptivo se enriquece y amplía, constituyendo un tipo de colección de rastros. Como el aprendiz comienza a mejorar sus respuestas después de los primeros intentos, el *feedback* proporciona información ligada al conocimiento de los resultados que tiende a mejorar la representación del movimiento correcto. A su vez, la colección de trazos perceptivos permite ajustar la calidad del *feedback* presente. Entonces, en los ensayos subsecuentes, el aprendiz irá ajustando la posición de su cuerpo de modo de reducir la diferencia entre el nuevo *feedback* la

³⁰ Cfr. Ruiz Pérez, 1997:38.

colección de trazos al mínimo. Dado que el trazo perceptivo es más fuerte con cada nuevo ensayo, el conocimiento de resultados permite que los errores de actuación disminuyan con la práctica (Corraze, 1988; Ruiz Pérez, 1997; Gómez, 2005; Batalla Flores, 2005).

Por su parte, Richard Schmidt (1975), creador de la "Teoría del Esquema" como respuesta a la teoría de Adams, elaboró una nueva explicación en torno al concepto de *esquema* como estructura cognitiva que controla la realización del movimiento y que, en su perspectiva, toma el significado de una *regla* o *fórmula*. Según esta teoría, los alumnos y las alumnas, cuando practican de manera motriz, almacenan información que perfecciona un *programa motor general* (PMG) y no específico, lo que permite resolver el problema del almacenamiento en la memoria (Ruiz Pérez, 1984:40). Un PMG es, para Schmidt, un conjunto de coordinaciones motrices subyacentes a una clase de movimientos, a partir del cual se elaborarán los esquemas de respuesta motriz que especificarán el programa motor, lo que se traducirá en el exterior en un movimiento concreto, con consecuencias y resultados concretos (Corraze, 1988; Ruiz Pérez, 1997; Gómez, 2005; Batalla Flores, 2005). Schmidt considera dos tipos de esquemas: el *recall schema*, responsable de la elección y producción de movimientos; y el *recognition schema*, responsable de la evaluación y ajuste de la respuesta. El primero se formará mediante la relación entre el resultado de una acción y los parámetros del medio utilizados para su producción. El individuo utilizará esta relación, establecida en el pasado, con condiciones iniciales similares a la situación en la que se encuentre para seleccionar la mejor respuesta. Primero, el individuo decide la respuesta determinando la naturaleza de las condiciones iniciales; posteriormente, con el *recognition schema*, estima las consecuencias sensoriales que se darán y se produce el movimiento. Desde esta perspectiva, todo esquema motor se reforzará mediante la variabilidad de la práctica (Schmidt, 1982 en Torrents Martins, 2005).

Por otra parte, en la línea de trabajo alemana, Kurt Meinel y Günter Schnabel (1988), establecen que

el aprendizaje motores la apropiación (el desarrollo, adaptación y perfeccionamiento) de formas y modos de conducta, en especial de destrezas y acciones, cuyo contenido principal es el rendimiento motor. El objetivo del proceso de aprendizaje en la formación técnica deportiva y para toda ejercitación motora deportiva, es siempre llevar a cabo una tarea motora mediante la regulación del movimiento determinada por el objetivo de acción. [...] Aprendizaje motor significa entonces que, partiendo del objetivo propuesto, el resultado obtenido por medio de los movimientos está en primer plano, mientras que los conocimientos y capacidades intelectuales asociadas y necesarias para alcanzarlo son fundamentalmente un medio, un instrumento para lograr el objetivo motor del aprendizaje (184).

Cabe resaltar que, en la explicación de estos autores, el aprendizaje mental y el aprendizaje motor están combinados entre sí, condicionándose y desarrollándose el uno al otro, al tiempo que ambos colaboran en el desarrollo de la personalidad del ser humano. En términos generales,

aprender es un proceso básico en la vida del ser humano y supone la adquisición y perfeccionamiento de formas de conducta apropiadas mediante la confrontación activa del individuo con su medio, hecho que lo diferencia de los animales en tanto que ese medio en el que se desenvuelve, es un medio caracterizado por el desarrollo social y transmitido en el que están presentes las fuerzas de la esencia humana (185).

Por su parte, Manfred Grosser y August Neumaier (1986) elaboraron el “modelo circular autorregulador del proceso de aprendizaje motor en el deporte”, y entienden que el aprendizaje motor significa obtener, mejorar y automatizar las destrezas/técnicas deportivas como resultado de la ejecución repetitiva y consciente de las mismas, consiguiéndose progresos en el deporte sobre todo mediante una mejora de la coordinación entre sistema nervioso central y muscular. El objetivo del aprendizaje motor es siempre la creación de nuevas estructuras de coordinación y la optimización y fijación de las mismas. La realización de una técnica –sea en el proceso de aprendizaje, en el entrenamiento de la misma o en la aplicación en competición– se basa siempre en el proceso de la dirección y regulación del movimiento, es decir, la captación y asimilación de informaciones actuales (por ejemplo, retroalimentaciones propias precedentes a la realización del movimiento, instrucciones del entrenador, etc.), y en la comparación y relación de las mismas con el programa motor, al igual que con las experiencias motoras almacenadas en la memoria. Los factores más importantes implicados en el proceso de aprendizaje motor deportivo se pueden representar en el modelo cibernético: captación de información mediante los órganos sensoriales, asimilación de la información que llega a los centros nerviosos más elevados y formación de una imagen del movimiento (61-65). Para los autores, el papel del entrenador es fundamental en la organización del proceso de enseñanza.

De los autores franceses, Jean Le Boulch (1991b), creador de la *Psicokinética*³¹ y uno de los autores que más peso ha tenido en la Educación Física argentina a partir de la década de 1970, afirma que el aprendizaje es el resultado de la confrontación del organismo y del entorno dentro del proceso de adaptación. El canal de comunicación está representado por el sistema nervioso central, que es el intermediario entre los órganos sensoriales y los efectores musculares. El procesamiento de la información sensorial, en el origen de la respuesta motriz, puede localizarse en tres niveles diferentes de organización, lo que permitiría originar tres tipos de respuestas motrices: reflejas, automáticas e intencionales. En el ser humano, los automatismos vinculados con las funciones de relación deben estar organizados basándose en la experiencia motriz de cada uno. Esto significa que no existe un programa motor establecido en el nacimiento, sino simplemente potencialidades estructurales considerables, teniendo en cuenta la multiplicidad de relaciones sinápticas posibles. Por ello, y a medida que aumenta la maduración de las estructuras, la experiencia de adaptación provee al sujeto de un programa de respuestas automáticas (42). Entonces,

³¹ Concepto acuñado por Jean Le Boulch que refiere a la Educación Física en tanto que ciencia del movimiento humano, pero que para diferenciarse de ella debe forjar un método propio en función de su objeto particular: el movimiento. “La Psicokinética utiliza el movimiento humano para educar” (Le Boulch, 1991b:11).

el aprendizaje permite adquirir nuevos “esquemas” de conducta, que la repetición fijará en forma de conductas estabilizadas: los hábitos. El hábito es, por ende, un producto terminal del aprendizaje y por ello se opone a los automatismos innatos y a la improvisación motriz en presencia de una situación nueva. Cuando el hábito motor es suficientemente complejo como para exigir la puesta en juego de movimientos coordinados, se le puede dar el nombre de “habilidad motriz” (96-97).

El aprendizaje motor tiene una doble significación: 1) desemboca en la adquisición de una habilidad que nos lleva a la obtención de mejores resultados en el deporte (adquisición de un conocimiento), y 2) cuando el desarrollo del aprendizaje sigue un camino determinado, el esfuerzo para la adquisición del conocimiento requiere la puesta en marcha de un conjunto de funciones que mejoran con la repetición del ejercicio (37). Es muy importante en su teoría el concepto de *esquema corporal*, es decir, el “conjunto de estructuras neurológicas que procesan la información propioceptiva” (96-97). Este concepto reúne un conjunto de estructuras del sistema nervioso central que evolucionan hasta la pubertad y permiten el pasaje de una forma de procesamiento inconsciente de esta información a una interiorización consciente, condición necesaria para el pasaje de un aprendizaje por “ensayo y error” al “aprendizaje secundario provisto de representación mental”. En la *psicokinética* le Boulchiana conviven explicaciones provenientes principalmente de la fisiología por una parte y de la psicología por la otra; dice Le Boulch al respecto:

algunas veces utilizaremos un modelo fisiológico; otras un modelo psicológico de explicación y trataremos de ver en esos dos tipos de formalización dos fuentes de analogía, ejercitándonos en pensar en una según la otra, pero también limitando a veces una de ellas por medio de la otra (15).

En el plano de la estrategia educativa, el rol del educador no es el de transmitir al sujeto que aprende la respuesta ideal sino el de hacer de mediador entre el sujeto y la situación.

Por último, en otra perspectiva se entiende al aprendizaje motor como el proceso según el cual “los seres vivos son sistemas complejos que poseen la capacidad de adaptarse al entorno, y en ocasiones, aprender” (Batalla Flores 2005:90-91). Este aprendizaje será, según Wallace (1996), producto de la autoorganización de situaciones alejadas del equilibrio, y supondrá en muchos casos la pérdida de estabilidad de los patrones existentes y la emergencia de nuevos patrones de comportamiento. En palabras de Swinner (1996), “aprender no implica construir patrones de acción nuevos, sino con el trasfondo de sinergias, reflejos o patrones de coordinación intersegmentarios preexistentes” (49). En la idea de sistema los autores diferencian entre patrones que el sistema ya posee y los que debe o quiere adquirir, distinguiendo así entre la dinámica intrínseca (constituida por los modos preferidos de coordinación que ya existen en el sistema - estado inicial) y la dinámica extrínseca (constituida por las influencias específicas que suponen la tarea que se desea

aprender y la intención de cambio respecto de la información relevante del entorno) que compiten y cooperan entre sí, lo que produce aprendizaje e incluso podría explicar para estos autores el fenómeno de la transferencia (cf. Batalla Flores:2005:43-50).

Hagamos aquí un primer corte. En lo que a las definiciones de aprendizaje motor se refiere, es necesario reconocer distintos tipos de explicaciones; podemos ver que se pasa de una orientación basada en el resultado a una orientación basada en el procesamiento de la información primero y a una orientación sistémica después. Distinguimos entonces al menos tres grandes grupos de teorías:

a) TEORÍAS ASOCIACIONISTAS: fueron las primeras aproximaciones al estudio del aprendizaje motor y consideraban que el aprendizaje es producto de asociaciones, y entonces el aprendizaje motor se explica fundamentándose en las consecuencias de las respuestas y en su reforzamiento positivo o negativo. En este caso, el motor de la conducta se sitúa afuera del organismo, lo que supone que el aprendizaje siempre es iniciado y controlado por el ambiente.

b) TEORÍAS DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN: posiblemente como consecuencia de los avances de la psicología y las neurociencias, se abandonaron las explicaciones conductistas y asociacionistas, considerando que se reducía a un rol pasivo a quien aprendía mientras que se cargaba todo el peso en quien enseñaba como facilitador, mediador o entorpecedor de los procesos de aprendizaje. Suponiendo que algo más debía ocurrir en el individuo que aprende, se impulsó la necesidad de conocerlo para poder enseñarle. Surgieron así las teorías que suponen que el aprendizaje motor se realiza por mediaciones del aprendiz respecto de la información proveniente del medio. Estas teorías, de base cognitivista, con el acento puesto en el procesamiento de la información, han sido las más difundidas en nuestro campo a partir de la década de 1970 y por ello profundizaremos un poco más en su análisis. El procesamiento de la información intentará cambiar la vieja fórmula de estímulo-respuesta o refuerzos positivos-refuerzos negativos para el logro de la conducta terminal por la idea de representaciones mentales que determinan la acción del sujeto; será la mente, entonces, la que determine la conducta a partir del análisis de la información que proviene del medio. A partir de este giro cobraron relevancia los mecanismos internos que se activan en cualquier situación de aprendizaje. Esta perspectiva teórica supone la existencia de un sistema individuo-medio donde la información, su captación, procesamiento y emisión de respuestas es de capital importancia. Siguiendo esta orientación, se ha tratado de explicar las conductas motrices interesándose por las transformaciones que sufre la información una vez que es captada (input), procesada (toma de decisión), y mostrada la respuesta (output) y su relación con cuanto pueda interferir en la canalización limitada de dicha información (ruido-incertidumbre), dado que siempre se actúa dentro de un ambiente estimulante. Este tipo de explicaciones pone el acento en el sistema nervioso como servomecanismo que procesa la información y, a partir de los datos analizados, selecciona la respuesta adecuada para efectuar la acción. Estas teorías se basan fundamentalmente en la cibernética y las neurociencias, y desde los años 1980 y 1990 han comenzado a ser criticadas.

c) TEORÍAS DE LOS SISTEMAS DINÁMICOS: surgen como reacción a las teorías del procesamiento de la información y tienen sus bases en la matemática y la física, sobre la base de la teoría

formulada por Nicolai Bernstein en los años 1930. Si bien no han sido muy difundidas en la Argentina, a partir de la década de los años 1980 los artículos relacionados con el procesamiento de la información disminuyen de manera sustancial, mientras que aparece simultáneamente, y con mayor fuerza en los años 1990, esta nueva línea teórica y de investigación: *las teorías dinámicas oscilatorias o teorías ecológicas*, también denominadas *action system*, perspectiva dinámica, perspectiva ecológica, de los sistemas dinámicos, de los sistemas complejos o de la autoorganización. (Batalla Flores, 2005). El concepto de sistema dinámico proviene originariamente de la mecánica clásica y posee características muy deterministas derivadas de la mecánica de Newton y Laplace (Torrents Martins: 2005).³² Estas teorías sistémicas han afectado también a las ciencias del deporte, a partir de las cuales se organiza el entrenamiento desde una concepción sistémica que concibe al atleta como un sistema que funciona como un todo y que se ve afectado por el medio circundante (Gambetta, 1989; Solé, 1995 en Torrents Martins, 2005). Aparece así la idea del entrenamiento integrado, donde a través de la técnica y la táctica de la disciplina se desarrollan los aspectos físicos, psicológicos y visuales. Autores como Fidelus, Viru, Tschiene, Verchoshansky, García Manso o Ruízy Sánchez Bañuelos conceptualizan el entrenamiento con estos términos, planteando el comportamiento del deportista de forma integrada con el ambiente en el que se desarrolla y no explicándolo únicamente desde el punto de vista biológico (Ruiz y Sánchez Bañuelos, 1997; García Manso, 1999; Tschiene, 2002 en Torrents Martins, 2005).

Por otra parte, las diferentes teorías señalan la existencia de momentos claramente diferenciables en el proceso de aprendizaje, a los que se denomina etapas o fases.

Fases del Aprendizaje Motor

Según los estudiosos del tema, el aprendizaje motor no es un proceso que avanza de manera irregular o azarosa, sino que suele ocurrir de manera ordenada y lineal siguiendo una serie de fases o estadios que podrían ser identificados como comunes a todos los individuos. Así, se pone de relieve que todo nuevo aprendizaje se organiza de manera secuenciada y progresiva, integrando las estructuras aprendidas a las nuevas estructuras. Algunos de los autores más representativos distinguen las siguientes fases: Fitts y Posner (1969), *cognitiva, asociativa y automática*; Adams (1971), *verbal motriz y motriz*; Gentile (1972), *exploratoria y fijación-diversificación*; Meinel y Schnabel (1987), *coordinación global, coordinación fina, y estabilización de la coordinación fina y desarrollo de la disponibilidad variable de la técnica*; Le Boulch (1991a), *fase exploratoria, de disociación y de estabilización de los automatismos*. En todos los casos, se trata de un proceso continuo que hace que el alumno capte, elabore, programe, ejecute, corrija, capte nuevamente, reelabore, y vuelva a ejecutar. Según Famose y Durand (1988:72), la secuencia global del proceso de adquisición se describe como un conjunto de pasos, de los cuales son característicos los siguientes: a) percepción del alumno de lo que

³² Cf. Batalla Flores, 2005 y Torres Martins, 2005.

debe realizar, b) captación de los elementos importantes de la tarea en cuestión, c) elaboración de una forma grosera de comportamiento motor, d) realización de la respuesta, e) conocimiento de los resultados, f) elaboración de la tentativa siguiente, f) realización del segundo ensayo. Por su parte, Rigal(1990:51) distingue al menos 5 etapas: a) *cognitiva*: frente a una tarea motriz nueva el alumno y la alumna deben comprender la tarea, detectar y realizar un tratamiento de la información correspondiente y disminuir la incertidumbre; b) *preparatoria*: se planificará la respuesta; c) *activa*: se realizará la respuesta programada, lo que supone tensión y activación generalizada, creación de nuevos circuitos nerviosos e intervención del *feedback* intrínseco y extrínseco (conocimiento de los resultados); d) *evaluativa*: se evaluará la exactitud o error en la respuesta; e) *mnésica*: se reproduce el movimiento, se refuerzan nuevos circuitos, se interioriza la respuesta motriz, se crean *engramas* y se libera la *conciencia*. Laucken y Schick (1977:89) señalan que en todo aprendizaje se atraviesan los siguientes momentos: a) *etapa de exploración*: se confirma el problema y se busca y capta la información; b) *etapa de planificación y programación*: se formulan las hipótesis y se elabora un plan de acción, c) *etapa de apreciación y elección*: se aprecian las posibilidades de respuesta y se toma la decisión; d) *etapa de ejecución*: se realiza el movimiento programado; y e) *etapa de verificación y revisión*: se evalúa la acción y se reformula el problema (Ruiz Pérez, 1997:73-75).

Analizaremos de modo más detallado, y a manera de ejemplo, aquellos autores que influyen aún en el desarrollo de la Educación Física en la Argentina.

Meinel y Schnabel señalan que “el aprendizaje motor puede ser dividido en tres fases, de acuerdo al contenido predominante y el nivel coordinativo alcanzado. Estas fases representan siempre la estructura básica del proceso de aprendizaje motor, independientemente del tipo de deporte, de la edad y del nivel motor inicial” (1988:199). Para estos autores, la percepción y el procesamiento de la información tienen una importancia decisiva para la actividad del aprendizaje motor deportivo en cada una de las fases.

PRIMERA FASE DEL APRENDIZAJE: DESARROLLO DE LA COORDINACIÓN GLOBAL. Abarca el período que se extiende desde el primer contacto del alumno con el movimiento a aprender hasta un estadio en el cual puede ejecutar el movimiento bajo condiciones favorables. La capacidad de realización del movimiento en esta primera fase es todavía deficiente, y la estructura del movimiento sólo corresponde a los rasgos básicos de la técnica requerida. En este estadio surge una primera idea de movimiento que aún es difusa, incompleta y a veces errónea. A la comprensión de la tarea motora le siguen los primeros intentos de ejecución del movimiento. Los movimientos parciales aún no están combinados correctamente entre sí y la regulación de los miembros no transcurre en la forma deseada. El primer intento con éxito puede aparecer después de pocos intentos o puede requerir un tiempo prolongado; a esto le sigue normalmente una etapa en la que el educando tiene gran inseguridad para resolver la tarea, y recién después de seguir ejercitando la acción se alcanza el estadio de la coordinación global, en el cual se puede ejecutar casi siempre el movimiento correcto, pero sólo bajo condiciones normales y favorables, que se provocan y se mantienen constantes intencionalmente para el aprendizaje de movimientos nuevos.

SEGUNDA FASE DEL APRENDIZAJE: DESARROLLO DE LA COORDINACIÓN FINA. Esta segunda fase abarca el período entre el logro de la coordinación global hasta un estadio en el que el alumno puede ejecutar el movimiento casi sin errores. La estructura del movimiento corresponde en gran medida al objetivo motor, y de ese modo a la técnica pretendida. En este estadio se logra un nivel más elevado en el juego conjunto de las fuerzas, movimientos parciales y fases del movimiento. El desarrollo del movimiento se vuelve más armónico y cerrado, los movimientos adicionales superfluos desaparecen totalmente, la regulación de todo el movimiento se torna más controlada y exacta. La coordinación fina es una forma más racional, más adecuada y adaptada de moverse, sin la cual sería imposible tener rendimientos deportivos y laborales elevados. Frecuentemente se presentan estancamientos que provocarán más tarde rendimientos más elevados. El movimiento se presenta de manera fluida y sin “cortes” en la acción, resultando de suma importancia en esta fase el análisis y procesamiento de la información, proveniente de los órganos sensoriales y del habla, que conducentanto al perfeccionamiento del programa de acción, en especial de los subprogramas del plano regulativo interior y de la anticipación motriz, como al enriquecimiento de la memoria motriz.

TERCERA FASE DEL APRENDIZAJE: ESTABILIZACIÓN DE LA COORDINACIÓN FINA Y DESARROLLO. Abarca desde el estadio de la coordinación fina hasta un estadio en el que el educando puede realizar el movimiento en forma segura y emplearlo en competencia siempre de manera exitosa. La facilidad que surge del movimiento y la sensación de *prolijidad* y de *fluidez* asociada al logro aparece generalmente junto con una sensación de alegría en el movimiento. El nuevo movimiento se debe realizar de ahora en más de modo tal que sea transferible a situaciones concretas diferentes, que sea *disponible* y que permita lograr un rendimiento deportivo elevado. El concepto de estabilización es tomado del campo de la biología, y significa que el organismo o la función correspondiente está organizado de forma tal que se puede adaptar a condiciones cambiantes y compensar perturbaciones dentro de un determinado campo de estabilización. La estabilización de la coordinación fina es, por consiguiente, un aumento del área de estabilidad de esa coordinación y no la fijación absoluta de determinadas estructuras coordinativas. Lo que se mantiene aproximadamente constante a través de esa estabilización coordinativa es la resolución adecuada de la tarea motora como resultado del movimiento. En el estadio final de la tercera fase de aprendizaje, la coordinación motriz alcanza una perfección funcional que agota las posibilidades individuales. Para ello, el requisito fundamental es la “extraordinaria plasticidad” de la actividad nerviosa superior y “sus colosales posibilidades”; gracias a ellas, el organismo es “un sistema que se autorregula en gran medida, que se conserva, regenera, corrige e incluso perfecciona a sí mismo” (190-198).

Jean Le Boulch (1991b:190-195) señala igualmente la existencia de tres fases en todo nuevo aprendizaje, a las que denomina:

FASE EXPLORATORIA GLOBAL. En ella, el sujeto se pone en contacto con el problema a resolver. Durante esta primera fase se van a producir asociaciones conscientes y sobre todo inconscientes entre las informaciones adquiridas acerca de la nueva situación y la experiencia personal del individuo. En la medida en que el individuo posee “esquemas” como resultado de

una experiencia previa, podrá utilizarlos en presencia de una situación nueva. Es mediante su propia práctica y su propia exploración que el sujeto comprende la nueva situación y aprende a tratar las informaciones que obtiene de ella, y no mediante la referencia a la experiencia de los demás. Las explicaciones, las demostraciones, los films, no sólo no ayudan a la comprensión, sino que la entorpecen, ya que mientras realiza su propia experiencia el sujeto está obligado a considerar la de los demás, que nunca coincide exactamente con la suya. En esta fase el movimiento es difuso y las acciones motrices son imprecisas e implican numerosas contracciones inútiles, incluso contrarias al buen éxito.

FASE DE DISOCIACIÓN. Durante esta segunda fase, en cambio, el proceso de control y de inhibición actuará con el fin de seleccionar las contracciones eficaces. En este momento, se supone que el individuo ha comprendido la situación problema y la estructura de la respuesta motriz se afinará y se depurará con vistas a repeticiones posteriores. Se asocia esta fase con el aprendizaje por *insight*, por lo que se supone que el aprendiz es “consciente” del fin a alcanzar aunque las modalidades de las respuestas permanecen en el “nivel inconsciente”. Si bien la comunicación simbólica y verbal no es un problema urgente, su importancia se manifiesta en determinados momentos del aprendizaje. Esa comunicación permite “una representación mental del modelo” a partir del cual se va a producir la remodelación de las estructuras preexistentes. A esto Le Boulch le llama “aprendizaje inteligente con programación consciente”, lo que supone que la regulación propioceptiva se hará mediante el juego de los mecanismos de reorientación inconscientes, que estimularán, sobre todo, las estructuras subcorticales. Esta fase es de suma importancia ya que se fijará progresivamente el hábito motor.³³

FASE DE ESTABILIZACIÓN DE LOS AUTOMATISMOS. Supone la última fase del proceso de aprendizaje, durante la cual los componentes del hábito motor acaban de automatizarse, y por tanto el movimiento se independizará casi por completo del control superior. Este automatismo supone la fijación de un nuevo “esquema” de actividad nerviosa en cuya organización interna la conciencia no debe intervenir. Ese nuevo automatismo será aplicado inconscientemente en actividades posteriores y nuevos aprendizajes. Sin embargo, Le Boulch distingue dos tipos de hábitos: los “rígidos”, que son aquellos que se fijan por medio del entrenamiento, y los “plásticos” o “liberados”, que gracias al control flexible permiten modificar de manera permanente algunos de los detalles de ejecución, en función de las condiciones variables de realización.

Es preciso señalar que en la bibliografía suele encontrarse, muchas veces de manera indiferenciada, explicaciones respecto del aprendizaje motor y del desarrollo motor, que a su vez prescriben acciones para la enseñanza. Nos vemos entonces en la necesidad de precisar que aprendizaje motor y desarrollo motor no significan lo mismo, y que es necesario separarlos para poder entender cómo es que estas teorías se han mantenido unidas y por qué aparecen en la bibliografía como un cuerpo teórico homogéneo. En términos generales, las teorías del aprendizaje motor incluyen explicaciones respecto del desarrollo humano y motor, en tanto que se considera fundamental entender cómo evoluciona el ser humano para poder explicar cómo aprende y qué habilidades es capaz de aprender acorde a su desarrollo.

³³ Lo que Le Boulch llama inconsciente no guarda relación con el inconsciente tal como lo entiende el psicoanálisis, sino que refiere a mecanismos de regulación automática.

El Desarrollo motor

Se entiende por desarrollo motor al área que estudia los cambios en las competencias motrices humanas desde el nacimiento a la vejez, los factores que intervienen en estos cambios y su relación con otros ámbitos de la conducta (Keogh, 1977). El desarrollo motor es un proceso de adaptación que determina el dominio de sí mismo y del ambiente, pudiendo el individuo ser capaz de utilizar sus capacidades motrices como medio de comunicación en la esfera social. Es un proceso en el que se manifiesta una progresiva integración motriz que comporta diversos niveles de intervención por parte del docente y de aprendizaje por parte de los alumnos. (Schilling, 1976).

Según Ausubel y Sullivan (1983) existen cuatro razones para estudiar el desarrollo motor: a) favorecerá una mayor comprensión de los procesos humanos evolutivos e involutivos; b) este conocimiento y comprensión permitirá una generalización, con precauciones, de dichos hallazgos para su posterior aplicación; c) permitirá evaluar la conducta humana de una manera más efectiva; y d) dotará de orientaciones teóricas a los diversos profesionales y promoverá futuras investigaciones (en Ruiz Pérez, 1987).

Los estudios en torno del desarrollo motor realizados en el propio campo de la Educación Física se inician alrededor de 1940-1950. Sin embargo, son la consecuencia de investigaciones que se venían desarrollando desde mucho tiempo antes en otras áreas de investigación. Podríamos decir que ya desde finales del Siglo XVIII, Pestalozzi (1746-1827) y Herbart (1776-1841) introducían las primeras explicaciones en torno a cómo se suponía que evolucionaba el ser humano y tejían los primeros lazos con la cuestión educativa. A finales del Siglo XIX, este tipo de investigaciones comenzaron a proliferar bajo la influencia de la obra de Darwin (1877) sobre la evolución de las especies; incluso la descripción biográfica de uno de sus hijos sienta precedente para las investigaciones que vendrán a echar luz sobre la evolución ontogenética del ser humano. La teoría darwiniana y el naturalismo moderno han sido de gran importancia en torno de las explicaciones sobre el aprendizaje motor del siglo que lo sucede, y se entiende que este impulso forma parte del contexto en que emerge la Psicología Evolutiva como consecuencia de la atención renovada hacia el principio de crecimiento de la infancia. De este modo, en la Modernidad se conformó un saber sobre los procesos de crecimiento mental que desde entonces funciona como una premisa casi dogmática a la hora de estructurar la enseñanza. Ya hacia 1900 comienzan a elaborarse en el ámbito de la psicología los primeros instrumentos de medición en torno al rendimiento escolar con base en explicaciones evolutivistas.³⁴

Siguiendo a Ruiz Pérez(1987:48-63), se distinguen básicamente dos grandes líneas de investigación. Por un lado está *la perspectiva europea*, con autores como de Ajuriaguerra (1959),

³⁴ Hacia 1904 se constituye una comisión en el Ministerio de Instrucción Pública de Francia con el objetivo de elaborar un proyecto de Educación Especial. Binet es el encargado de elaborar un instrumento que permita distinguir con el mínimo error los retrasos escolares debidos a un déficit intelectual de los que pueden ser atribuidos a factores ambientales o a un déficit de escolarización previa. En 1905 Binet y Simon dan a conocer este instrumento, y hacia 1908, luego de revisado el instrumento, se concibe el desarrollo intelectual como la adquisición progresiva de mecanismos intelectuales básicos, de tal manera que el niño retrasado es aquel que no tiene adquiridos los mecanismos intelectuales que corresponden a su edad cronológica (Coll, 1988:35). Recién para 1948 Oseretsky elaborará en la URSS la primera batería de tests dedicados a evaluar la eficiencia motriz. Este tema de la medición (test) será desarrollado con mayor detalle cuando abordemos la relación individuo-medio e instrumentos de evaluación.

para quien el desarrollo motor infantil atraviesa diversas etapas o estadios (organización del esqueleto motor, organización del plano motor y automatización) en los que se conforman las posibilidades de acción y se refina el movimiento, y que dependen de la maduración motriz y del desarrollo de los sistemas de referencia. Azemar (1969), por su parte, considera necesario potenciar la motricidad infantil pero sin imponer un dominio prematuro de técnicas específicas, y distingue dos etapas en el desarrollo motor infantil: una primera, que va desde 1 a 5 años, a la que denomina *exploratoria* y en la que dominan las holocinecias (movimientos en los que lo importante es el objetivo y no tanto la precisión); y una segunda etapa, de 6 años en adelante, en la que el desarrollo progresivo del cortex va permitiendo aprendizajes más complejos e *ideocinéticos* (en el movimiento no sólo importa el objetivo, sino también la precisión en su ejecución). Pikler (1987), a su vez, desarrolla un método que promueve la libertad de movimientos por sobre la restricción y el intervencionismo del adulto, para que el desarrollo motor del niño se lleve a cabo de forma espontánea según los dictados de la maduración orgánica y nerviosa. Respecto del papel del adulto, Pikler se plantea si abstenerse o intervenir, y sostiene que la autonomía debe desplegarse de una forma cómoda y segura sin la “enseñanza” del adulto. Del mismo modo, Le Boulch (1978-1984) sostiene que la motricidad infantil evoluciona a través de dos estadios: el primero, la infancia, momento en que comienza la organización psicomotriz; el segundo, la pre-adolescencia y adolescencia, con la mejora de los factores de ejecución que dotan de una nueva dimensión a las prestaciones motrices. Por último, Da Fonseca (1987-1989) describe al desarrollo psicomotor infantil como el elemento imprescindible para el acceso a los procesos superiores de pensamiento. Al igual que los autores antes mencionados, distingue fases claramente diferenciadas en el desarrollo motor: la primera, que denomina “fase de movimiento”, va desde el nacimiento hasta el año de vida; la segunda, denominada “fase de lenguaje”, abarca desde los 2 a los 4 años; la tercera o “perceptivo motora” va desde los 4 a los 7,5 años; y la cuarta y última fase, de “pensamiento”, desde los 7,5 en adelante. A su vez distingue cuatro tipos de inteligencia: neuromotora (0-2 años), sensomotriz (2-6 años), perceptivo-motriz (6-12 años), psicomotriz (12 años en adelante).

Por otra parte, en la *perspectiva americana* encontramos autores como Williams (1983), para quien el desarrollo perceptivo motor es una manifestación directa de la calidad del funcionamiento perceptivo-motor, que en términos prácticos se refiere al dominio de las conductas motrices básicas o fundamentales que permiten al sujeto una relación fructífera con su medio ambiente. Las conductas perceptivo-motrices pueden dividirse en cuatro etapas: conductas motrices globales, conductas motrices finas, conductas perceptivo-auditivas-visuales-táctilo-quinestésicas y conciencia corporal. Según Williams, estas conductas permitirían al sujeto una mayor comprensión de sí mismo como cuerpo, de sus movimientos y del medio ambiente que lo rodea. Cratty (1986), a su vez, elaboró la teoría o modelo de los 4 canales del desarrollo: perceptual, motor, verbal, cognitivo. Su teoría se apoya en resultados obtenidos en estudios neurológicos factoriales que destacan la diferenciación e integración de la conducta infantil y la posibilidad de desaparición de determinadas conductas que no son reclamadas por el ambiente para su utilización. Algunos de los temas destacados en su teoría son: el ritmo individual de desarro-

llo de las capacidades humanas, los cambios debidos a la edad, el papel del adulto en esos cambios, la existencia de períodos críticos para el desarrollo y el carácter motivante de la propia existencia motriz. Para Gallahue(1982), la evolución de la motricidad humana camina a través de diferentes fases caracterizadas por una serie de conductas motrices. Coloca en la base de una pirámide los movimientos característicos de los neonatos para llegar al punto máximo con la especialización motriz, en la que se ubica el dominio deportivo. Las fases intermedias son aquellas en que la motricidad infantil pasa de momentos de ajuste a momentos de especificación de las habilidades motrices que se consideran básicas (correr, saltar, lanzar, etc.) y sobre las que se apoyan posteriores adquisiciones.

A esta taxonomía de Ruiz Pérez podríamos agregar la perspectiva del desarrollo motor en relación a la emergente *Teoría de los Sistemas Dinámicos*. Podemos observar que los conceptos que se han usado en esta teoría para describir las características de los movimientos coordinativos y de su aprendizaje pueden ser aplicados también para comprender el desarrollo motor. Los conceptos de estabilidad, inestabilidad, transición, dinámica intrínseca o autoorganización son frecuentes ya en numerosos estudios sobre desarrollo. A su vez, estos estudios han influido en la investigación sobre aprendizaje que se ha explicado en el apartado anterior. Dentro de esta teoría se considera que los movimientos de los niños no son sólo producto de la acción del Sistema Nervioso Central, sino también de las propiedades energéticas y biomecánicas del cuerpo, de la influencia del medio y de los objetivos de la tarea, y que las relaciones entre ellos no serán jerárquicas sino autoorganizadas y no lineales (Thelen et al., 1996). La realización de una tarea nueva por un niño se interpreta como una transición, y para que se produzca, se habrá pasado necesariamente por un periodo de inestabilidad. Dentro de este campo, una de las figuras más conocidas es Esther Thelen. La autora y sus colaboradores (Thelen y Smith, 1998) aplican la Teoría de los Sistemas Dinámicos para explicar el crecimiento y el desarrollo motor porque consideran que el resto de las teorías que se utilizan son descriptivas pero no explicativas, y que suelen obviar la participación de la intencionalidad. Por el contrario Thelen centrasu teoría en el proceso y en la formación de atractores estables a base de la repetición de patrones de actividad. Según la autora, los niños descubren la acción y las categorías de los objetos a través de las múltiples experiencias con ellos, que serán la causa y no el producto. Ésta explicación difiere radicalmente de la visión de Piaget, que asume que las modalidades sensoriales son diferentes y separadas, y que los reflejos forman parte del inicio de posteriores funciones motoras. Thelen defiende que hay separación y divergencia de información sensorial en muchas áreas funcionales, pero que están conectadas; en este contexto, la tarea del niño en el desarrollo no será la de construir, sino la de seleccionar de entre múltiples posibilidades de asociación. Se considera al movimiento como percepción y como un factor crítico en el desarrollo, que actúa como parámetro de control. El desarrollo no se ve como un proceso inevitable, consecuencia de tiempos genéticos de la maduración del cerebro, sino como una serie de contingencias y tareas. Cuando un niño está discapacitado para aprender sobre una modalidad del mundo, el sistema es capaz de encontrar otras modalidades; se observa una reorganización, y lo que cuenta no es el modelo sino la solución del problema. Se

crean nuevos patrones que a su vez imponen condicionantes diferentes. Si se favorece la oportunidad para explorar se facilita la reorganización, ya que la exploración facilita la formación y estabilización de grupos neuronales. Se considera que en el desarrollo habrá periodos estables y otros de transición en los que el comportamiento es más inestable y fácil de ser modificado (Thelen et al., 1996 en Torrents y Martins, 2005). La solución definitiva no tiene porqué ser conocida de antemano por el aprendiz, sino que emergerá en un proceso de descubrimiento gradual por las complejas interacciones entre los componentes del comportamiento y la tarea. La práctica o la exposición a determinadas condiciones ambientales facilitarán el aprendizaje, aunque éste siempre estará en función de la dinámica intrínseca del sistema. Estas dos afirmaciones contrastan con la práctica basada en la observación de una solución impuesta o en la repetición de una respuesta que se supone que es la ideal y la misma para todos, por lo que desde esta perspectiva se ofrecen nuevas posibilidades y formas de aprender. El aprendizaje por descubrimiento, en el que el profesor o entrenador no dará unas instrucciones o un *feedback* preciso sino que reducirá el número de grados de libertad que el alumno debe controlar, es un ejemplo de esta propuesta. Si el niño no encuentra por sí mismo la solución, se buscarán estrategias para orientar el proceso, que incluso pueden incluir instrucciones verbales; de todas formas, siempre se conseguirá la formación de nuevas sinergias que mejorarán la coordinación motriz. No se propondrá ya el aprender patrones motores fijos ni se considerará el error de la forma tradicional, sino como una fluctuación del sistema necesaria para que se pueda producir la adaptación. Siguiendo estas premisas, se pueden plantear sesiones de aprendizaje en las etapas de desarrollo en las que se enfatice la variación de ejercicios para estimular los mecanismos individuales de adaptación. Tanto Thelen como el resto de los investigadores que siguen esta línea teórica proponen estudios de casos en vez de los tradicionales estudios de comparación de grupos; Thelen es capaz de defender que el desarrollo es lineal y cuantitativo, ya que se incrementa, pero a la vez es no lineal y cualitativo, ya que la complejidad lleva a nuevas formas y habilidades. Newell y Molenaar (1998) defienden también la no linealidad del crecimiento, teniendo en cuenta que se producen fases en las que no hay crecimiento alternadas con periodos cortos de crecimiento rápido. Estas conclusiones no pueden extraerse de los estudios tradicionales de grupos o longitudinales con demasiado espacio de tiempo entre tests, por lo que es una prueba más de la utilidad del nuevo enfoque. Los principios de la dependencia sensible a las condiciones iniciales; la equifinalidad, por la cual una multitud de caminos del desarrollo puede desembocar en el mismo resultado, con el consecuente ruido que esto comporta a los grupos experimentales; la preponderancia del proceso; y la posibilidad de que el comportamiento aleatorio esté condicionado por un atractor extraño irreconocible en un estudio de grupos, son otras razones que apoyan los estudios de casos para investigar los problemas del desarrollo motor.

Por lo que hemos dicho hasta aquí, las teorías del aprendizaje no pueden ser comprendidas por fuera de las investigaciones en torno del desarrollo humano y motor; por esta razón, a lo largo de la tesis tomaremos como categorías de análisis conceptos que pueden ser identificados de manera indistinta tanto para el caso del aprendizaje motor como para el caso del desa-

rollo motor. En este cruce entre las explicaciones que intentan fijar patrones de desarrollo y patrones de aprendizaje, éste último será entendido como un proceso mediante el cual el individuo adquiere, organiza y utiliza la conducta motriz, y refiere a un asunto que tiene lugar mediante la experiencia y/o la práctica y que provoca cambios observables en la conducta que harán que la motricidad del individuo evolucione de forma progresiva hacia niveles cada vez más elevados de complejidad y eficacia a lo largo de su vida. Se entiende en estos términos que el aprendizaje motor acompaña el desarrollo ontogenético³⁵ del individuo que permitirá a su vez la adquisición de determinados aprendizajes acordes a la etapa “evolutiva” en que éste se encuentra. Por otra parte, se fijan y establecen no solamente los aprendizajes que pueden ser adquiridos a cada edad sino también diferentes prescripciones para la enseñanza.

A modo de síntesis, un primer asunto a señalar es que, en nuestra consideración, tres cuestiones se han acoplado para posibilitar la conformación del aprendizaje motor como campo de estudio específico: 1) el desarrollo de las neurociencias, el advenimiento de la psicología experimental y el desarrollo de distintas líneas como la psicología evolutiva, la psicología ecológica, la psicología del aprendizaje, el psicoanálisis freudiano y la psicología experimental; 2) el estudio de las diferencias individuales y la elaboración de teorías respecto del desarrollo infantil cuya unidad de análisis, el individuo aislado de otros individuos, conformará luego el área específica en torno al desarrollo motor; y 3) las investigaciones respecto de la influencia del medio ambiente y de la herencia en el comportamiento humano, de las cuales se desprende una serie de dispositivos destinados a la elaboración de pruebas de inteligencia y rendimiento que en nuestro caso se conocen bajo la forma de tests motores y psicomotores o evaluaciones para la detección de talentos naturales. Estas tres cuestiones se articulan entre sí con base a una única idea: existe una Naturaleza Humana que tiene una orientación prefijada y cobra sentido en relación a un porvenir y a un pasado.

Por último, cabe al respecto hacerse algunas preguntas: ¿qué esconden estas teorías? ¿cuáles son sus efectos sobre las prácticas? ¿qué supuestos teóricos y epistemológicos las sostienen? ¿a qué intereses políticos y económicos son funcionales? ¿cuál es el lugar del maestro (docente) cuando la preocupación está puesta en quién aprende?

Bibliografía

Ardila, R. (2001). *Psicología del Aprendizaje*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Bayer, C. (1992). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Editorial Hispano Europea S.A.

³⁵ La Ontogénesis refiere al proceso evolutivo de un individuo dentro de la especie, mientras que la filogénesis que refiere al proceso evolutivo de la especie. Estos conceptos son de suma importancia en toda la bibliografía analizada y cobran relevancia en las explicaciones en torno al aprendizaje de las habilidades motoras, en tanto que se supone que existen ciertas habilidades que son propias de la especie, llamadas “Habilidades Motoras Básicas” o “Patrones Motores Fundamentales” como el caminar, correr, saltar, lanzar, etc. Estas habilidades serán estudiadas en términos individuales fijando patrones de desarrollo “normal” para cada período de edad. Abundan estudios que dan cuenta (de manera universal) de cómo evoluciona la motricidad mes a mes y año a año. Estos parámetros de normalidad desencadenan una serie de patrones “universales” que permiten clasificar a los individuos como “normales” en el caso de que se ajusten al modelo o “anormales” (retrasados, poco habilidosos, etc.) en el caso de no ajustarse a lo establecido.

- Blázquez Sánchez, D. (1989). *Evaluar en Educación Física*. Madrid: INDE Publicaciones.
- Blázquez Sánchez, D (1998). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Cagigal, J.M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Canguilhem, G. (1956). “¿Qué es la Psicología?”. Conferencia en el CollègePhilosophique, 18 de diciembre de 1956, Publicada en *Revue de Métaphisique*, (Traducción: María Teresa Poyrazian).
- Canguilhem, G. (1980). “El cerebro y el pensamiento”, Conferencia en la Sorbonne para el M.U.R.S. (diciembre de 1980); primera publicación en *Prospective et Santé*, n° 14. Los subtítulos que la revista había añadido se han suprimido. El orden de algunos párrafos que se habían invertido ha sido restablecido según las indicaciones del G. Canguilhem. (N.d.E. en francés). Traducción al español: Ernesto Hernández B., Abril de 2004.
- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Editorial Luis Vives.
- Coll, C. coord. (1998). *Psicología de la Educación*. Barcelona: EDHASA.
- Coll, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Edit. Barcanova.
- Corraze, J. (1988). *Las bases neuropsicológicas del movimiento*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Cratty, B. (1982). *El desarrollo perceptual y motor de los niños*. Barcelona: Paidós.
- Famose, J. P. (1990). *Aprendizaje motor y dificultad en la tarea*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Gallahue, D. y Mc. Clenaghan, B. (1986). *Movimientos fundamentales. Su desarrollo y rehabilitación*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Gómez, R.H. (2000). *El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y el joven. Significación, estructura, psicogénesis*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Grosser, Manfred y Neumaier, August (1986). *Técnicas de entrenamiento. Teoría y práctica de los deportes*, Barcelona, Ediciones Martínez Roca s.a.
- Knap, B. (1963). *La habilidad en el deporte*. Valladolid: Editorial Miñón.
- Lacan, J. (1985). *La agresividad en psicoanálisis. Escritos*. México: Siglo XXI.
- Lawther, J. (1968). *El aprendizaje de las habilidades motrices*. Barcelona: Paidós.
- Le Boulch, J. (1984). *La Educación por el movimiento en la edad escolar*, Barcelona – Buenos Aires – México: Paidós.
- Le Boulch, J. (1991a). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*, Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1991b). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J (1995). “Psicocinética, Educación Física y ‘APS’ (Actividad Física Deportiva)”, en *Actas del Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Mc Clenaghan, B. y Gallahue, D. (1986). *Movimientos fundamentales. Su desarrollo y rehabilitación*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Meinel, K y Schnabel, G (1988). *Teoría del Movimiento. Síntesis de una teoría de la motricidad deportiva bajo el aspecto pedagógico*. Argentina: Editorial Stadium.

- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*, Málaga, Junta de Andalucía/Universidad Nacional Deportiva de Andalucía.
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Revel, J. (2008). *El vocabulario de Foucault*. Buenos Aires: Atuel.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y psicomotriz en preescolar y primaria*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Rocha Bidegain, L. (2009). "Psicomotricidad y Educación Física", en Crisorio, Ricardo y Giles, Marcelo. *Estudios críticos de Educación Física*, La Plata Al Margen editores.
- Ruiz Pérez, L. M. (1987). *Desarrollo Motor y actividades Físicas*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz Pérez, L. M. (1997). *Deporte y Aprendizaje. Proceso de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor Dis S.A.
- Sáiz, M. (2009). *Historia de la psicología*. Barcelona: Editorial UOC.
- Singer, R. (1986). *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Barcelona: Editorial hispano europeo, s.a.

SEGUNDA PARTE

LA ENSEÑANZA

CAPÍTULO 7

Deporte, políticas públicas y Enseñanza

*María Cecilia Renatti, Jessica De la Haye, Martín Giglio ,
Juan Cruz Medina, Jorge Aldao, y Rocha Bidegain, Liliana*

El deporte: Conceptualizaciones básicas

Parece para todos evidente que el deporte es uno de los grandes fenómenos de nuestra época, difícilmente existan comunidades que puedan quedar excluidas del interés por este tipo de prácticas, no obstante ello, es preciso decir que se trata de un fenómeno reciente en nuestra cultura, cuyo origen se remonta tan sólo hasta el siglo XVIII y cuya popularización data del siglo XIX, punto este sobre el cual retomaremos luego. En la actualidad entendemos por deporte a el conjunto de situaciones motrices codificadas, cuyas formas competitivas han sido institucionalizadas (Federaciones, Asociaciones, Ligas, etc.), explícitamente significadas como deporte por el conjunto de las representaciones sociales.

Estos dos rasgos que lo caracterizan (reglas fijas e institucionalización de las mismas), no sólo lo identifican como práctica corporal sino también que lo diferencian de otras prácticas corporales como la Gimnasia y el Juego. La regla instituida especifica la habilidad, permitiendo establecer el tipo de rendimiento solicitado y los medios para conseguirlo. La práctica deportiva institucionalizada introduce el concepto y la práctica del entrenamiento deportivo especializado.

El Deporte como configuración social moderna ha adquirido la importancia que hoy se le concede en nuestra sociedad por al menos tres razones interrelacionadas entre sí: 1) el hecho de que el deporte ha cobrado fuerza como una de las principales fuentes de emoción agradable; 2) el hecho de que se ha convertido en uno de los principales medios de identificación colectiva y 3) el hecho de que ha llegado a constituirse en una de las claves que dan sentido a las vidas de muchas personas. El Deporte es un acontecimiento re-creativo "mimético" que puede producir emoción agradable y que, en ese sentido, realiza una función des-rutinizadora. Ésta condición mimética que el deporte comparte con otras prácticas culturales como el teatro, el cine, los conciertos, etc., es la que permite a las personas experimentar y manifestar emociones como el miedo, la risa, la ansiedad, el júbilo, la simpatía y la antipatía, el amor y el odio, y muchas otras que sienten en sus vidas cotidianas, pero bajo dos circunstancias distintivas, a saber: con la aprobación de la sociedad y de sí mismas, y sin incurrir en (ni exponerse a) los riesgos que esas mismas actividades entrañan en situaciones no miméticas. Este rasgo mimético de la configuración deportiva supone una *lucha fingida*, de *tensión controlada* durante el

desarrollo del juego y la catarsis de la liberación de tensión al final del juego. Esto es, permiten recrear emociones fuertes, habitualmente generadas por situaciones críticas y en muchos casos desagradables, asociadas con un sentimiento o estado de gozo, teñidas `con una suerte de alegría´. Esta característica mimética juega el papel decisivo en el proceso de identificación que convierte a los deportistas en representantes simbólicos de los espectadores y de los grupos sociales. Es por éste rasgo mimético que el Deporte puede convertirse, tanto para los jugadores como para los espectadores, en un reducto social, en el que puede generarse emoción agradable en una forma socialmente limitada y controlada.

Hemos dicho que se trata de una “configuración de movimiento”, es decir de una “estructura” o “patrón” formado por un grupo de personas interdependientes. Esta estructura, patrón o configuración implica entonces a: 1) los dos individuos o equipos que cooperan entre sí en rivalidad más o menos amistosa; 2) los agentes de control tales como árbitros o jueces de línea; y 3) un número mayor o menor de espectadores. Estas tres cuestiones resultarán centrales para nuestro análisis, dado que organizarán nuestra propuesta en torno al sentido que podrá tomar el deporte como política pública democratizadora; no obstante ello, y con el convencimiento de que contenido y forma no pueden ser disociados, intentaremos dar cuenta de un modo más preciso de qué forma se articulan estos rasgos que lo fisonomizan y organizan su lógica interna.

El funcionamiento de la competición deportiva implica un conjunto de equilibrios complejos en constante cambio y combinación, entre múltiples polaridades; tensiones que necesariamente deberán actuar de forma equilibrada, por ejemplo, entre los dos equipos contendientes; entre el ataque y la defensa; entre la cooperación y la tensión de los dos equipos; entre cooperación y competición dentro de cada equipo; entre el control externo sobre los jugadores en varios niveles (por ejemplo, por los directivos, capitanes, compañeros de equipo, árbitros, jueces de línea, espectadores, etc.) y el control flexible que cada jugador ejerce sobre sí mismo; entre la identificación afectiva con el contrario y la rivalidad hostil hacia él; entre el placer en la agresión que experimentan los jugadores individualmente y la restricción impuesta sobre el placer por el patrón de juego; entre la elasticidad y la rigidez de las reglas. El necesario equilibrio de éstas tensiones determinará el `tono´ del juego porque: si la agresividad al contrario es demasiado elevada podrá ocurrir que el juego se vea imposibilitado ya sea por un exceso de violencia en el enfrentamiento o porque más tarde o más temprano será difícil encontrar un equipo dispuesto a enfrentarse con otro de una hostilidad desmedida, y sin oponente no hay juego posible; si ataque y defensa no están equilibradas la tensión queda desbalanceada volviendo al juego monótono, pensemos por ejemplo el caso de un equipo excesivamente superior al otro en el que la ausencia de tensión en el juego lo vuelve aburrido; si no hay cooperación y competición dentro del mismo equipo y prima la lógica del juego individual probablemente no se logren los buenos resultados que se alcanzarían si el mismo grupo funcionara organizado por la lógica del equipo. Es el equilibrio de tensiones entre estas polaridades interdependientes lo que determina el `tono´ del juego, es decir, el hecho de que este resulte emocionante o monótono, o bien que no pase de ser una `simulación de batalla´ o estalle en un combate serio. Implica asimis-

mo, la idea de que tal equilibrio de tensiones es consecuencia, en parte, de la dinámica relativamente autónoma de las configuraciones concretas del juego y, en parte, del modo en que tales configuraciones se articulan en la estructura mayor de las interdependencias sociales.

Hemos dicho que una configuración se caracteriza por la interdependencia de los lazos, la lógica del Deporte indica entonces, que no se trata de una sumatoria de acciones individuales, sino por el contrario, de una perfecta red de interdependencia entre jugadores de un mismo equipo, contrarios, árbitros, y espectadores, relaciones éstas que no flotan en el vacío ni desvinculadas de otras esferas mayores. No obstante la configuración inmediata formada por quienes participan directamente en el juego, quiénes están presentes en él forman parte de una configuración más amplia constituida, en un nivel, por las organizaciones de los clubes o polideportivos que seleccionan a los equipos y son responsables de asuntos tales como proporcionar y mantener las instalaciones donde se juega y, en otro, por los órganos directivos y administrativos que formulan las reglas, certifican y designan a los árbitros que ejercerán el control y organizan el marco global de la competición. Esta configuración forma parte, a su vez, de la configuración aun mayor constituida por los miembros de la sociedad en su conjunto y, a su vez, también la configuración social existe en un marco internacional. En pocas palabras: los deportes son configuraciones sociales que están organizadas y controladas y que así mismo la gente presencia y juega. Además, no están desligadas de lo social ni flotan libremente sin relación con la estructura más amplia de interdependencias sociales, sino que se ven entrelazadas con él tejido de la sociedad en general.

Los deportes nos ofrecen estructuras lógicas (en el sentido del *logos*, de la palabra articulada) y normativas, y en la medida que el lenguaje articulado aparece tanto por la vía de las relaciones interpersonales que se tejen, como de la sujeción al reglamento, los actos violentos retroceden; la palabra es pacificadora. Pensar la cuestión del lazo social en la pequeña configuración deportiva, puede hacernos pensar también en intentar hacer retroceder el excesivo individualismo de nuestra época.

Si una y otras configuraciones se encuentran en una estrecha red de interdependencia podemos pensar en que el Deporte no sólo nos pone ante la necesidad de abandonar la lógica de lo individual para hacer primar la lógica del equipo, sino también señala al Estado una herramienta por medio de la cuál es posible educar a sus ciudadanos. Es por todos conocida la situación que se vive con los espectadores deportivos en nuestro país, no sólo en lo que se refiere al comportamiento de las llamadas `barras bravas`, sino también de los ciudadanos `comunes` que asisten a los espectáculos deportivos, podríamos pensar entonces que una ética del fairPlay , redundaría no sólo en la formación de futuros deportistas sino también en la educación de futuros espectadores. Siguiendo la lógica de los tres puntos señalados anteriormente podemos pensar en el Deporte como una configuración social que permite (si así se lo propone) afianzar y fortalecer los lazos sociales haciendo primar la lógica de lo colectivo por sobre lo individual, generando un fuerte sentido de pertenencia e identificación colectiva con el equipo, el club y por qué no, el Municipio o Comunidad al que ese grupo representa; poner un límite a las acciones individuales en tanto el reglamento exige una sujeción a la ley representada por

las reglas y los reglamentos que permiten a los jugadores aprovechar al máximo las oportunidades que éstas brindan sin infringirlas, los jugadores entonces deben controlarse lo suficiente para obtener el máximo de beneficio; y por último, ampliar los límites que el Deporte nos propone para pensar en la educación no sólo del deportista sino también de toda aquella persona que se vincule con el mismo durante su juventud y adultez.

Deporte y Estado: la democratización del deporte

Si hacemos un poco de historia y examinamos el punto en el que éstas prácticas emergen podemos ver que lejos de lo que se ha creído (y se nos ha transmitido), no hay continuidad entre las olimpiadas y agones griegos con el deporte. Como ya hemos dicho, el Deporte es un invento moderno, nace en el siglo XVIII en las Publich School Inglesas. Cabe recordar dos fenómenos Ingleses que de ningún modo pueden pasarse por alto a la hora de analizar el surgimiento de los juegos deportivos: por una parte, el proceso de Industrialización que marca el inicio de la época moderna, y por el otro el surgimiento de un régimen político parlamentario que da origen al surgimiento de los Estados-Nación. El régimen parlamentario representó un empuje civilizador muy considerable ya que exigía niveles de auto-restricción más elevados para que los grupos políticos implicados renuncien a utilizar la violencia aun cuando las reglas acordadas estipulan que el adversario puede ocupar el gobierno, gozar de sus frutos y sus recursos de poder. Difícilmente podamos desvincular estos cambios sociales, económicos y políticos modernos que han llevado a una disminución de la violencia y a la disminución de los umbrales sociales para tolerarla, de la transformación que va de los violentos pasatiempos medievales al nacimiento del Deporte moderno. Al igual que la transformación del Parlamento desde fines del siglo XVII y principios del XVIII, la de los pasatiempos practicados por las clases altas en el siglo XVIII refleja un problema concreto característico de todos los cambios que estaban ocurriendo en la estructura del país en general. Se trataba de un problema cada vez más patente en la medida que progresaba la pacificación, que aumentaba la necesidad de auto-imponerse restricciones, sobre todo en las clases terratenientes políticamente más poderosas de Inglaterra, sin este avance en la pacificación interna del país, el crecimiento económico y el desarrollo del comercio no habría llegado muy lejos. La pacificación y la comercialización juntas, contribuyeron y exigieron una mayor reglamentación de la conducta personal de los individuos y no sólo en sus negocios y ocupaciones sino también en sus pasatiempos. Podríamos decir que el surgimiento de los deportes es producto de esta tendencia hacia el ordenamiento más estricto de la conducta que estuvo sostenida no solo por controles externos, sino también por auto-controles socialmente inducidos. Es en sintonía con este contexto que el Deporte moderno se caracteriza por el secularismo (como opuesto a la relación entre juegos antiguos y rituales religiosos), la igualdad (a partir del establecimiento de códigos reglamentarios), la burocratización (constitución de instituciones reguladoras), la especialización (practica de un solo deporte), la racionalización (introducción de métodos específicos de entrenamiento, técnicas y tácticas), la

cuantificación (implementación de mediciones, registros, archivos) y la obsesión por los records, pues la cuantificación permite establecer constantemente barreras y marcas a ser superadas. En síntesis, los deportes surgen en un contexto bien preciso donde en líneas generales, el Estado se presenta como garante de la vida de sus habitantes, y en un contexto de progresiva pacificación de la sociedad en el que tanto la educación, como el trabajo y el tiempo de ocio, apuntan a la formación de una población capaz de vivir bajo determinadas condiciones.

A partir de lo dicho, ¿Dónde encontramos hoy lo “educativo” de este invento de la modernidad? ¿Qué valores o sentidos puede transmitir el Estado a través del Deporte?

Actualmente, podríamos plantear que algunas de las características de nuestra sociedad que sería deseable revertir son el individualismo, la violencia y el consumo pasivo de bienes y servicios productos del mercado como por ejemplo los deportes. La primera de las cuestiones se puede observar en los mensajes de los medios y la publicidad, los cuales mayormente apuntan a resaltar la condición de individuo (solo del individuo) exitoso, ganador, capaz de resolver y vivir por sus propios medios y recluso cada vez más al ámbito de lo privado, en tanto y en cuanto ‘el afuera’ y ‘el otro’ se presentan como una sigilosa amenaza a su propia individualidad. Cada uno, por su cuenta, dueño y gestor de su propio destino, un individuo autónomo (auto: propio // nomos: ley). En relación a la violencia, esta se presenta cotidianamente cada vez que la palabra brilla por su ausencia al momento de resolver conflictos o tensiones. Parecería ser que cualquier circunstancia puede ameritar, como mínimo, un agravio verbal y de ahí en adelante basta con hacer un recorrido por las noticias, como si, repentinamente, las emociones estallaran de manera exacerbada, con consecuencias poco satisfactorias para aquellos implicados directamente, así como para la sociedad en general. Respecto al consumo de diversos productos generados por el mercado global, alcanzan vagos cálculos para darse cuenta que es inmensamente mayor la cantidad de gente que se involucra con el deporte de manera pasiva, como espectadores o consumidores de productos vinculados al deporte (programas de televisión, radio, gráfica o web, indumentaria, materiales deportivos, alimentos, suplementos dietarios, videojuegos, entre otros), que quienes lo practican (independientemente del nivel en el que lo hagan). Esto, junto a la tendencia a la espectacularidad y a la brevedad de los momentos, que también parece mostrar la sociedad actual, es visible, por ejemplo, en los llamados *juegos extremos* y *pasatiempos ligados al vértigo*, que si bien presentan un nivel de violencia prácticamente nulo, ostentan, sin embargo, un alto grado de aislamiento y de exposición corporal ante una masa de espectadores (locales y a distancia) que ya no parece dispuesta a tolerar la tensión prolongada de un partido de fútbol, rugby o tenis, y que apura un resultado en el que se juega un riesgo y una habilidad puramente físicos e individuales, pensemos por ejemplo en cualquiera de los nuevos ‘deportes extremos’ como el *parkur*, el *plancking*, (que consiste en acostarse en lugares extremos haciendo la plancha), el *balconing*, que consiste en saltar de un balcón a la pileta, o el *roofer* que practican los jóvenes rusos y consiste en suspenderse al vacío en la punta de grandes rascacielos; prácticas que ya se ha cobrado la vida de muchos jóvenes adictos a la adrenalina. Las únicas relaciones que los practicantes establecen parecen ser consigo mismos, con el peligro y con la espectacularidad. A su vez, se

los suele explicar con el término `adrenalina`, es decir, una referencia estrictamente orgánica que achata la vida sobre su dimensión puramente biológica.

Dicho esto, es deber y responsabilidad del Estado, como garante del bienestar de sus ciudadanos, poder realizar análisis que bien podrían brindar la posibilidad de comenzar a intentar revertir estas circunstancias, y entre las herramientas con las que cuenta, entendemos que las políticas públicas tendientes a democratizar los deportes podrían resultar provechosas, a condición de realizar análisis críticos que permitan hacer uso de las mismas para contrarrestar los efectos señalados.

Nuestras sociedades necesitan brindar a sus miembros, especialmente a los más jóvenes, oportunidades de experimentar tensiones con emoción, que sirvan de contraparte a las tensiones sin emoción producidas por las rutinas recurrentes de la actual vida social. Para ello, el carácter “mimético” y “desrutinizador” que el Deporte presenta ofrece esas oportunidades, pues permite experimentar y manifestar emociones, constituyéndose en un reducto social donde ellas se pueden generar de forma socialmente controlada y limitada. Así mismo, puede proveer las herramientas necesarias para acompañar el acceso de los jóvenes a la vida adulta, con el consiguiente autocontrol de sus emociones y la especificación y refinamiento de los movimientos y de las conductas que nuestra cultura requiere. Pero para esto es preciso entender y enseñar los deportes en el marco de la cultura que los creó y los recrea, valorando y desarrollando críticamente su carácter de configuración y civilizador, pues estos atributos podrían tanto equiparar a *todos* los individuos de *todos* los sectores sociales con controles suficientes sobre sus impulsos agresivos más espontáneos, sin empobrecer por ello la posibilidad de sentir emociones agradables, como ocasionar explosiones de violencia en reacción a las restricciones de la vida social, cuando éstas llegan a formar una coraza rígida y omnipotente sobre las emociones, hasta lograr inclusive que los individuos no puedan sentir las en absoluto.

Esto requiere de un recorrido educativo con los jóvenes que contemple todas las dimensiones que constituyen a los deportes como configuraciones de movimientos. Pensarlos de esta manera significa, como hemos visto, tener en cuenta que existe cooperación entre equipos o individuos con rivalidad, que hay agentes de control externo a los jugadores, y que hay espectadores. Que esas configuraciones no se encuentran en el vacío, sino que con parte de configuraciones más amplias de ligas, clubes, asociaciones, confederaciones y organismos directivos, entre otros, que a su vez forman parte del tejido social en su conjunto, e incluso internacional. Esto implica reconocer, en una sociedad individualista, que los deportes no son la suma de acciones individuales, y que sus lazos de interdependencia son extremadamente fundamentales y necesarios. El Deporte puede dar la posibilidad para que el ser-en-común (ser con otros) nos sea asumido como tarea.

En relación con lo hasta aquí planteado, el Deporte presenta estructuras lógicas y normativas en las cuales la palabrapuede surgir como instrumento para resolver tensiones y problemas. Pues si la palabra pacífica, la sujeción al reglamento puede contribuir al control de las emociones para hacer retroceder la violencia, incluso, la sujeción a la ley (representada por los

árbitros en tanto encargados de hacerla cumplir), incorpora una dimensión del auto-control y regulación de las conductas que bien vale la pena explorar.

De todo esto surge la necesidad de democratizar el Deporte, en el sentido de acercar ésta práctica a la mayor cantidad de niños y jóvenes posible, así como de acercar éste a la educación o, mejor, la educación al Deporte, instrumentando políticas públicas que permitan trabajar según estos análisis. El empeño primordial de las políticas públicas deportivas debería ser siempre la multiplicación de oportunidades de prácticas deportivas para la mayor cantidad posible de ciudadanos. Para esto las agencias estatales deberían, en primer lugar, tener en claro que hay una diferencia estructural entre los juegos infantiles y los deportes, y es que en los primeros las reglas son móviles y pueden modificarse por decisión y acuerdo de los propios jugadores según sus posibilidades y sus intereses, mientras que en los deportes, la regla institucionalizada, que es impuesta externamente a quienes lo juegan, elimina del juego la ficción que permite resolver la realidad y hace del juego mismo la realidad a resolver. La movilidad de las reglas abre a la experiencia infantil un campo que la institucionalización cierra, ya que las fija y externaliza.

Sin embargo, es preciso que por Deporte se entienda la instancia misma de su práctica, es decir la competición, el partido o el torneo, lo que implicaría entonces no sólo instancias de transmisión de las técnicas propias de cada deporte y sus reglas, sino también la enseñanza de un "Ethos" deportivo. La transmisión y práctica de un "ethos" en tanto modo de ser del sujeto en relación con el saber, con los otros y consigo mismo, más que la mera instrucción o la estricta formación de competencias y habilidades técnicas.

A su vez, y en relación al consumo pasivo del deporte por gran parte de la población, esta democratización del mismo puede aprovecharse de alguna manera para evitar o disminuir la reducción de los legos, los que no lo juegan, al papel de `simples consumidores del espectáculo', de meros *fans*, de participantes imaginarios. Pues no estaría demás pensar que, como fenómeno complejo que es, jugar un deporte no es la única manera de vincularse con el mismo, razón por la cual el Deporte no contempla exclusivamente la formación de futuros deportistas, sino también de futuros árbitros, dirigentes, entrenadores, periodistas, padres o sencillamente espectadores del deporte.

Por último, y a modo de síntesis, el deporte entonces puede desplegar su acción, dentro de tres campos: el del TRABAJO, pues es un fenómeno tan amplio que se presenta como un gran campo laboral, desde aquellos que lo practican propiamente, como aquellos que trabajan en campos afines, como médicos deportólogos, periodistas deportivos, industria textil (ropa deportiva), etc.; el EDUCATIVO, el deporte es uno de los contenidos de la educación física, y muchas son los espacios donde se dan clases deportivas; y el del OCIO, el deporte como espectáculo se ha constituido como uno de los fenómenos más importantes de nuestro tiempo. Un Estado que piense políticas públicas democratizadoras deberá proponerse una educación a partir del Deporte que incluya estas tres alternativas para sus ciudadanos, articulando su enseñanza con cierta ética del mismo tanto para aquellos que piensan al deporte como trabajo, y vislumbran allí un modo de forjarse un futuro o incluso salvarse como deportista, cuánto más

educado mejor carrera como deportista y mayores usufructos del mismo; cómo para lo educativo, cuanto mayor capital corporal de nuestros niños y jóvenes una población más saludable, regulada y educada en el sentido amplio del término; como del ocio, quienes no elijan la práctica del deporte para la juventud y la adultez seguramente serán futuros espectadores, cuanto más ciudadanos educados en cierta ética deportiva menos oportunidades de asistir a hechos violentos producidos por los espectadores deportivos.

La enseñanza de los deportes

Como bien se ha dicho, entendemos por deporte a “el conjunto de situaciones motrices codificadas, cuyas formas competitivas han sido institucionalizadas, explícitamente significadas como deporte por el conjunto de las representaciones sociales”. Partiendo entonces de ésta definición, cabe hacernos una pregunta ¿cómo enseñar?

El primer trabajo que tenemos por delante entonces, refiere a un análisis de su lógica interna que nos permita distinguirlo de otros contenidos de la Educación Física, para entonces sí poder pensar el cómo de la trasmisión.

Si decimos que se trata de una configuración social elaborada en el seno de una cultura, debemos señalar entonces (aunque parezca una verdad de perogrullo) que no hay nada de natural en los deportes, sino que nos estamos refiriendo a prácticas histórica y políticamente construidas como artificio humano. Este hecho ya nos indica un punto de partida que vale la pena considerar y esto en un doble sentido: por un lado el deporte como práctica histórica no es, ni puede ser, algo eterno en cuyo interior no se admiten variantes antes bien se define y redefine en cada momento histórico, y por lo tanto el deporte no es ni bueno ni malo en sí mismo y por lo tanto corresponde a nosotros hacer de él un contenido educativo. Por otro lado y en este mismo sentido no se trata de habilidades naturales, ni técnicas ya presentes en los seres humanos sino más bien de un “invento” del hombre. Señalar esto, habilita entonces la enseñanza, porque ésta sola formulación ya nos dice que se trataría entonces de formas culturalmente relevantes para nuestra cultura y que por tanto deben ser transmitidas a las nuevas generaciones.

Lanzar, correr, saltar, driblear, etc. son habilidades que deben ser enseñadas, pero como también se ha dicho, en el contexto de la configuración deportiva en la que esas habilidades cobran sentido. No hay algo así como el salto, la carrera, el lanzamiento, sino saltos en bandeja que cobran significado en la configuración del básquetbol o salto en largo o alto en la configuración del atletismo, etc. Por ende, no se trataría de enseñar estas habilidades de manera aislada, sino en virtud de la configuración más amplia en la que ellas van a tener que operar para resolver situaciones del juego. En este sentido el proceso puede pensarse como inverso, pues no es desde la descomposición analítica en partes simples de una práctica que pensamos la enseñanza del deporte, sino antes bien creemos que desde

la práctica del deporte y su lógica interna se comienzan a destacar los diferentes componentes técnicos que pueden enseñarse.

En resumen, no se descarta el trabajo analítico, sino que priorizamos la lógica interna del juego en la cual aquellas técnicas cobran un sentido particular.

También hemos hecho referencia la institucionalización de la regla cómo rasgo distintivo que identifica a estas prácticas y a la vez las distingue de otras configuraciones como el juego o la gimnasia. Si se trata entonces de cosas distintas no podrían pues enseñarse de la misma manera, no podríamos pensar así estrategias para la enseñanza de carácter universal. Por el contrario, esta cuestión nos permite incluir en nuestros análisis la articulación de esas habilidades en la configuración y al reglamento. Es justamente la institucionalización de la regla y su fijación en los reglamentos lo que propicia la ‘aparición’ de la habilidad. Lo que el reglamento permite o prohíbe dará lugar a las habilidades que esa configuración pone en juego. Por ejemplo, que el reglamento de fútbol establezca que la pelota no se puede trasladar con la mano, incorpora las habilidades de conducción con el pie, o que el reglamento de rugby establezca que el pase no podrá hacerse para adelante especificando un tipo de habilidades bien precisas que luego sí cobran sentido en la configuración completa.

El hecho de que la configuración deportiva implica que existe cooperación entre equipos o individuos, y que cada individuo (en los deportes individuales) o equipo (en los deportes colectivos) deba instrumentar los medios necesarios (ajustándose a las limitaciones y libertades que el reglamento establece) para ganar y al mismo tiempo evitar que el/los otros ganen nos indica una tercera cuestión que debe ser retomada para nuestro análisis de la enseñanza. La pregunta en este punto giraría en torno a cómo poner en juego esas habilidades teniendo como objetivo marcar un punto (o todos los que se pueda) al contrario y al mismo tiempo tratar de evitar el contrincante me los convierta. Ahora bien, también habíamos dicho en los módulos anteriores el momento de la competición es un elemento que no debería pasársenos por alto a la hora de enseñar. Qué sentido podría tener para los niños, jóvenes o adultos ‘entrenar’ si no se va a tener la posibilidad de medirse con otros, o si no se tuviera el afán de conseguir ser el vencedor de ‘la batalla’ (recuérdese que en el módulo 1 referíamos al aspecto mimético de la configuración deportiva como una simulación de batalla), claro está que el modo de conseguirlo siempre deberá ser de acuerdo a las formas lícitas explicitadas por el reglamento.

La enseñanza de los deportes entonces, estará orientada por reglas, objetivos, situaciones y acciones, es decir, por aquello que denominamos lógica interna. Pues las reglas proponen el objetivo a conseguir y estructura él como conseguirlo, configurando así determinadas situaciones y acciones propias de una práctica particular.

La lógica interna de los deportes

Siguiendo a Crisorio, podemos establecer que el proceso de enseñanza de los deportes comienza, para cada niño o joven, en el momento en que decide jugar un deporte determinado.

Esta cuestión por un lado nos obliga a correr del centro las etapas evolutivas de los individuos y por el otro en el mismo movimiento pone en el centro de la cuestión la práctica misma, el asunto es entonces la práctica pues el individuo se encuentra dividido, no es un ser indivisible, parte de un grupo homogéneo que realizan una práctica sino que son un grupo variado con sujetos divididos, los cuales otorgan a la práctica sentidos diferentes pero que a su vez son pensados por esta práctica que los preexiste y como toda práctica es histórica y por ende política, no podemos hacer como si esta fuese esencialmente la misma y para todos igual siempre.

La misma se encuentra en permanente movimiento, lo cual nos inhabilita a pensarla como algo fijo y eterno, pero si estamos habilitados y obligados a pensar una enseñanza que contemple esta cuestión.

Entonces, siendo el asunto que nos convoca la práctica precisa de un deporte particular, es en la lógica interna donde podemos comenzar a delinear argumentos para su enseñanza.

Ahora bien, en el apartado anterior señalamos que su enseñanza deberá ajustarse a lo lógica interna del deporte que vayamos a enseñar. Esta lógica de los deportes relaciona cuatro elementos, a saber: las reglas, los objetivos, las situaciones y las acciones (R-O-S-A), o, lo que es lo mismo, las reglas, los objetivos, las tácticas y las técnicas (R-O-Ta-Té), pero es preciso definir qué se entiende por cada una de estas cosas, dado que son términos por demás usados y, en consecuencia, tergiversados las más de las veces. Lejos de ser fines en sí mismas, como se las suele enseñar en la práctica, o formas perfectas de movimiento, como se las suele considerar en teoría, las técnicas son herramientas, instrumentos, medios para resolver problemas, que pueden perfeccionarse indefinidamente; esta definición deja sin efecto la discusión acerca de en qué momento debe incluirse la enseñanza de las técnicas en el proceso general de la enseñanza de los deportes, pues, así entendidas, ellas no deben introducirse en un momento dado sino que, por un lado y aunque en forma rudimentaria, están presentes desde el principio, y por el otro, su refinamiento debe hacerse en relación a los problemas a resolver, es decir, a la táctica. La táctica, más precisamente, el pensamiento táctico, o la inteligencia del juego, se organiza en relación con las situaciones que generan las reglas y los objetivos pero, a la vez, depende de las habilidades técnicas necesarias para llevar a cabo lo que se piensa. Resulta aceptable entonces pensar la enseñanza de un deporte como algo en permanente movimiento, donde las precisiones se hacen en una práctica particular con un equipo y/o jugador particular, la necesidad de incluir trabajos técnicos, surge de los requerimientos de la competencia de la práctica en cuestión y no las etapas evolutivas.

La enseñanza no puede progresar en uno solo de estos elementos, mucho menos en el más instrumental de todos ellos, porque cada uno se relaciona con los otros de un modo lógico; sirve de tan poco dominar técnicamente un lanzamiento, si no se tiene la capacidad de seleccionar el momento de utilizarlo, como imaginar el pase más efectivo si no se tiene la capacidad de ejecutarlo. Por el contrario, los componentes de la lógica interna de los deportes deben progresar articuladamente. Al principio, las reglas debieran adaptarse de manera que los chicos puedan jugar, lo que les permitirá comprender los objetivos del juego y el tipo de situaciones a resolver; cuando fuese necesario, el objetivo también debiera allanarse, por ejemplo, asignan-

do 2 puntos cada vez que la pelota toca el aro de arriba hacia abajo y 5 cada vez que se introduce en el cesto; las situaciones se simplifican como consecuencia de la disminución y simplificación de las reglas, y pueden facilitarse también, por ejemplo, reduciendo el número de jugadores; pero, a medida que los niños adquieren la capacidad técnica para no violarlas, las reglas deben aproximarse a las reglas del deporte objeto de enseñanza, lo que hace que los objetivos y las situaciones también se identifiquen paulatinamente y al mismo tiempo que, sin prisa pero sin pausa, se perfeccionan las técnicas pertinentes, haciéndolas cada vez más eficaces en su papel de instrumentos para la resolución de las situaciones del juego de acuerdo con las reglas. (Crisorio: 2011)

Esto no pretende ser una receta acabada, no encontraran aquí la verdadera forma de enseñar. Sostenemos sí que hay principios que guían nuestra práctica, y estos principios ponen en el centro el SABER. Una vez que se pone en juego un saber, los sujetos se relacionan con este saber a la vez que este saber los relaciona.

La estructuración de la práctica a partir de las taxonomías de etapas evolutivas no es útil bajo este modelo, ya que se encuentran dificultades al pretender trabajar con un sujeto universal, “haciendo como si” funcionaran sus categorías, las cuales por cierto, generan otras como el “naturalmente” dotado para la práctica del deporte. La realidad no hace otra cosa que mostrarnos en el sujeto la pura diferencia, y en esas clasificaciones la ilusión de establecer regularidades y generalidades que cristalizan las diferencias haciéndolas pasar por “naturales”.

Parece más adecuado aceptar la diferencia y a partir de ahí plantear una enseñanza, sabemos que encontraremos dificultades pero persistir en un modelo donde se pone en el centro un sujeto universal no ha conseguido más de lo que ha conseguido. La dificultad radica en pensar aquello que no paso. Sin embargo si reflexionamos sobre las problemáticas que plantea la realidad, considerar la posibilidad de priorizar el saber, es decir poner el saber cómo asunto, parece más razonable y coherente con la idea de que la práctica de un deporte es siempre histórica y por lo tanto política.

En síntesis, hay que enseñar todo el deporte que se pueda desprendiéndose de criterios evolutivos o cronológicos. No importa la edad del que aprende sino el ceñirse a la lógica del deporte; el deporte ya está todo ahí, sólo hay que ver según el grupo como ir avanzando hasta tener ‘todo’ el reglamento en juego, ‘todas las habilidades’ y ‘todas las estrategias’.

Enseñanza de los deportes y políticas democratizadoras

En la enseñanza tradicional se tiende a universalizar el sujeto y particularizar el contenido, es decir se trata de encontrar el modo de “enseñar a todos” en un único gesto, y sostenidos en la ilusión de que ello es posible se establecen estrategias de enseñanza para “el niño de 8 años”, “contextos urbanos o marginales”, “niñas o niños”, etc. es decir, el punto de partida se sostiene en la certeza de que es posible homogeneizar según criterios que tienda a igualar o agrupar según esos criterios. En ésta lógica tradicional se trataría de universalizar el sujeto

(TODOS los niños de 8 años de 'X' contexto de pobreza, por ejemplo), para particularizar el contenido (deporte adaptado a esas condiciones materiales y a lo que se supone que 'ES' un niño de 8 años). El efecto de este planteo es doble: por un lado, y en la medida que se ponen en juego estrategias de enseñanza homogeneizadoras sólo aprenderán algunos, dado que no se pondrá en juego ningún tipo de análisis que permita pensar qué hacer con aquellos a los que el modelo de enseñanza no les es favorable; por otro lado el deporte sufre adaptaciones de todo tipo, entonces hay un deporte para ricos y otro para pobres, un deporte para niños y otro para niñas, etc. y tanto se adapta ese deporte que deja de ser lo que era para convertirse en otra cosa. Nosotros en cambio, proponemos invertir el argumento, "democratizar es universalizar el contenido y particularizar el sujeto", es decir, cada niño y cada joven es la pura diferencia, y el deporte es el mismo para todos (por ejemplo: el vóley es el vóley, ya sea que lo vayamos a enseñar en un club o en el Municipio, para niños ricos o de los sectores más vulnerables, etc.). Este planteo nos obliga a pensar cómo poner en juego estrategias de enseñanza que permitan incluir en nuestros análisis los siguiente: *nuestros propósitos deportivos tienen características de universales, y cada niño o joven es un caso particular, una excepción*. Con los deportes otorgamos sentido, entregamos palabra, un orden, un saber hacer al otro, un deseo desde nosotros para construirlo en otros. Consideramos necesario resaltar este punto ante la significación social que tienen los deportes en nuestra cultura y la carencia de sentido que se encuentra entre los jóvenes y adolescentes de nuestras ciudades. Los deportes y sobre todo los más destacados o los históricamente relevantes en nuestras ciudades dan identidad, dan protagonismo, dan representación y un lugar en el tejido social local. En realidad una oportunidad de escribir una nueva historia en ellos y en la ciudad.

De todo esto surge la necesidad de democratizar el deporte que no solo está en que "los deportes lleguen a todo", sino que también permanezcan en ellos. Tratar de acercar el deporte a la educación o, mejor, la educación al deporte, instrumentando políticas deportivas que permitan trabajar según estos análisis. El empeño primordial de las mismas debería ser siempre la multiplicación de oportunidades de prácticas deportivas para la mayor cantidad posible de ciudadanos. Para esto las agencias estatales deberían, en primer lugar, tener en claro que hay una diferencia estructural entre los juegos infantiles y los deportes, y es que en los primeros las reglas son móviles y pueden modificarse por decisión y acuerdo de los propios jugadores según sus posibilidades y sus intereses, mientras que en los deportes, la regla institucionalizada, que es impuesta externamente a quienes lo juegan, elimina del juego la ficción que permite resolver la realidad y hace del juego mismo la realidad a resolver. La movilidad de las reglas abre a la experiencia infantil un campo que la institucionalización cierra, ya que las fija y externaliza.

Sin embargo, es preciso que por deporte se entienda la instancia misma de su práctica, es decir la competición, el partido o el torneo, lo que implicaría entonces no sólo instancias de transmisión de las técnicas propias de cada deporte y sus reglas, sino también la enseñanza de un "Ethos" deportivo. La transmisión y práctica de un "ethos" en tanto modo de ser del sujeto en

relación con el saber, con los otros y consigo mismo, más que la mera instrucción o la estricta formación de competencias y habilidades técnicas.

Bibliografía

- Alabarces, P. (2009). "El deporte en America Latina". En *Razón y Palabra*, N° 69.
- Bourdieu, P. (1985) "¿Cómo se puede ser deportista?". *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo.
- CastellaniFilho, L; Saja, J. M. (2012). Políticas públicas y Educación Física, disponible en Memoria Académica. FaHce, UNLP.
- Crisorio, R. (2001). La enseñanza del Basquetbol, *Revista Educación Física y Ciencias*, año 5, p. 7-36.
- Crisorio, R. (2011). La práctica deportiva y la educación en valores, en *Educación, valores y ciudadanía*. Serie Educación en Valores, OEI
- Elias, N. y Dunning, E. (1996). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lescano, A. (2013). La gestión en Educación física: un análisis político, disponible en Memoria Académica. FaHce, UNLP.
- Medus, N. (2006). Descentralización, autogestión, gestión local. Estudio de caso de un Municipio de La Pampa, disponible en Memoria Académica, FaHce, UNLP.
- Pagani, M. L. (2007) El gobierno local como promotor de políticas de participación ciudadana. Aprendizaje y dificultades en dos experiencias municipales, disponible en Memoria Académica, FaHce, UNLP.
- Rocha Bidegain, L. (2012). El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas, Memoria Académica, FaHCE, UNLP.

CAPÍTULO 8

Prescribir la disciplina. La creación de la Educación Física universitaria platense (1953)

Eduardo Galak y Silvana Simoy

Introducción

Este escrito se propone indagar la formación superior propuesta curricularmente en el profesorado de Educación Física en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata, en el momento de su fundación en 1953. Para ello se analizan el primer plan de estudios que se implementó, así como los debates entre los consejeros universitarios acerca de los sentidos de la nueva carrera, observando los principales aspectos específicos que permiten reconstruir significaciones acerca de para qué profesionalizar en Educación Física.

Partiendo de la idea que los planes de estudios constituyen un elemento fundamental para interpretar la disciplina, puesto que materializan el gesto reproductor de la misma, se presenta entonces un escrito que interroga el proceso de fundación de la carrera universitaria platense, con el objeto de responder a la pregunta “¿para qué (formar en) Educación Física?”.³⁶ Esto es, si bien este texto supone un estudio microhistórico de una institución en particular, el trasfondo que motiva esta indagación es concebir que la potencialidad radica en que, a raíz de este suceso fundante, y de ciertas continuidades y recurrencias, puede interpretarse e interpelarse parte de la historia disciplinar de la Educación Física.

Cabe destacar que el recorte contextual del presente escrito se fundamenta en una doble dimensión, una de orden general y la otra específica. La primera refiere a que el período analizado considera los posicionamientos gubernamentales durante el segundo mandato de Juan Domingo Perón. Ello implica constantemente sostener la pregunta por la relación entre lo estatal y la educación en general, y para con la Educación Física en particular, por lo menos en lo que refiere a los discursos “oficiales” que legitiman la disciplina. En tanto que la segunda dimensión aborda los sentidos dominantes tradicionales, observando las continuidades y recurrencias en la formación superior de profesores de Educación Física. Entonces, emergen una serie de preguntas que, sin pretender responderlas cabalmente a lo largo del escrito, funcionan

³⁶ Esta pregunta es deudora de aquellas que Ricardo Crisorio despliega en su escrito “¿Qué investigar? ¿Para qué Educación Física?”.

como balizadoras de la relación entre el contexto y la formación profesional en Educación Física³⁷: ¿cuál es la relación del plan de estudios con las políticas estatales y los discursos “oficiales”? ¿Es posible identificar particularidades que se mantienen desde este momento fundante hasta la actualidad? A pesar del tiempo transcurrido y de los cambios curriculares, ¿por qué se mantiene la misma titulación?

Lo explícito, lo implícito y lo nulo: un prisma para mirar los planes de estudio

Es clásica la distinción en los estudios pedagógicos entre cuestiones curriculares explícitas, implícitas y nulas. Mientras que las primeras refieren a aquello que figura de manera manifiesta en el escrito, aquello que esboza “textualmente”, las segundas abarcan asuntos que se dan por “sobreentendidos”, que el documento *dice sin decir*, en tanto que lo nulo alude a aquello que es obviado del texto, sea de manera intencionada o no.³⁸ Teniendo en cuenta este prisma, se propone mirar en los planes de estudios los intersticios por los que atraviesan aquello nuevo y aquello emergente, las cuestiones que permanecen de manera subyacente y las que quedan por fuera de la letra de molde.

Partiendo de considerar que los diseños curriculares –en este caso, los planes de estudios– son una construcción social, su análisis demanda consecuentemente un diálogo con el contexto social e institucional que los ha generado, en una reflexión que permite comprender las definiciones y los enunciados que están presentes, como así también aquel pensamiento disciplinar que se deja entrever con su lectura. En este sentido, la reflexión sobre el currículum resulta enriquecedora si se interpela dos de sus dimensiones más fundamentales: por un lado, la institución, y con ella sus lógicas, sus tradiciones y sus normativas, y, por el otro, el contexto histórico-político en el que se produce, y con éste las *demandas* sociales –en el caso de la educación del cuerpo, por ejemplo, los sentidos que esgrimen las políticas públicas o el rol que se le asigna a la Educación Física como materia escolar, entre otras–. Particularmente en este texto se profundiza en la primera de estas dimensiones, sin descuidar por ello la segunda, lo cual posibilita construir herramientas para interpretar la *episteme* disciplinar.

Basil Bernstein define al diseño curricular como “una forma particular de elección, clasificación, organización, distribución, transmisión y evaluación del saber considerado legítimo, que responde a las relaciones de poder y a los principios de control existentes en el contexto social en que la institución escolar está enclavada” (citado en Barbero González, 1996: 15). Entre los aspectos mencionados por Bernstein, resultan interesantes para el análisis propuesto aquello

³⁷ Tal como el lector puede inferir, es propósito explícito de los autores “ordenar” el texto y las consideraciones que de éste pueden desprenderse en forma de preguntas. Se apela constantemente a las interrogaciones como recurso habida cuenta del carácter de material de cátedra que tiene este escrito.

³⁸ Pueden a su vez encontrarse otras distinciones y subdistinciones, que a los fines de este texto no hacen a la cuestión. Sin embargo, quien quiera continuar la lectura se recomienda “Educación Física y currículum” de David Kirk (1990), y las interpretaciones realizadas por José Ignacio Barbero González en “Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio” (1996).

de pensar que un plan de estudio es “una forma particular” posible entre otras, pero no la única, que presenta el “saber considerado legítimo” y cuya inclusión performativamente lo legitima, y que el currículum *dice* del “contexto social en la que la institución escolar está enclavada”. De esta manera, el tipo de reflexión propuesto implica interpelar los saberes puestos en juego y los contenidos explicitados que, en un momento determinado y en una institución particular (y con sus particularidades), justifican la institucionalización de una práctica y de un oficio.³⁹

En el caso específico de la formación de profesores en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata, los planes de estudios se configuran a partir de dos caras de una misma moneda: en el anverso, normativas que la propia institución establece para regular sus prácticas, en tanto que en el reverso pueden identificarse las significaciones de lo que implica el “nivel superior”. Lo cual constituye el trasfondo de este texto: resulta preciso recuperar de la historia disciplinar del siglo XX el hecho de que en Argentina es en 1953, precisamente en la mencionada institución platense, que la Educación Física se configura como universitaria, y con ello se filtra, en los intersticios de los documentos de la época, de manera *implícita*, cierto sentido de “nivel superior”.⁴⁰ No por acaso en los debates entre los representantes de las Facultades de la Casa de Altos Estudios de La Plata para la creación de la carrera de Educación Física aparece constantemente la distinción que supone esa iniciativa respecto a la tradición disciplinar: apenas como una muestra, los consejeros académicos proponen que la nueva titulación lleve *explícitamente* el nombre de “Profesor Superior Universitario de Educación Física” (UNLP, 1953), y cuya formación debiera atravesar no solamente carriles “específicos”, sino también “generalistas”, razón por la cual la mayoría de las materias pasaría por distintos estamentos universitarios, como las Facultades de Ciencias Médicas, de Ciencias Naturales y Museo, y de la de Humanidades y Ciencias de la Educación. Precisamente es en esta última en la se enclava la nueva carrera, rompiendo de este modo, en parte, con la larga historia disciplinar que la liga al cientificismo médico (Galak y Simoy, 2015).

Estas cuestiones exponen, en primer término, el carácter de autónomas que poseen para el Estado argentino las universidades, lo cual le otorga la potestad de proyectar y modificar los planes de estudios de cada una de las carreras, contando con cierta libertad institucional para estructurar la formación, condicionada *explícitamente* por la legislación educativa nacional vigente y por los procesos institucionales que certifican la validez del título –por ejemplo, el Ministerio de Educación–, e *implícitamente* por aspectos del orden de la política –generalmente representada por los discursos “oficiales” y “las demandas del mercado”–. En el caso específico que aborda esta indagación, el hecho de pertenecer a la Universidad Nacional platense, y principalmente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la carrera emerge impregnada de cierto sentido de lo público que liga la formación casi exclusivamente al Sistema

³⁹ Acerca los procesos históricos de institucionalización de la práctica y el oficio de la Educación Física puede seguirse la lectura en “El oficio de ser “profe”. Prácticas, saberes y discursos de la formación superior en educación física en Argentina” (Galak y Simoy, 2015) y “Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina” (Galak, 2012).

⁴⁰ También en 1953, en diciembre, se crea la carrera de Educación Física en la Universidad Nacional de Tucumán, en este caso, en la Facultad de Ciencias Biológicas. Si bien implicó la rápida constitución de un segundo profesorado universitario, lo cierto es que no constituyó una nueva voz dentro del campo, sino que estaba en armonía con las tradiciones de los Institutos Nacionales de la época (Galak y Simoy, 2015).

Educativo, al mismo tiempo que la pertenencia a esta Facultad le otorga un fuerte legado pedagógico experimental, asociado a ciertas interpretaciones de la época de la psicopedagogía, principalmente de su vertiente madurativa, evolutiva y conductual.

Lo cual conduce a establecer algunas preguntas balizadoras, que interpela sentidos históricos y actuales: ¿cuáles serían las particularidades de un egresado universitario? Más allá de cierto sentido de “nivel superior”, ¿pueden identificarse aspectos positivos y negativos de una formación de este tipo? Más aún, ¿qué sería *lo propio* del “Profesor Superior Universitario de Educación Física” platense? ¿Qué es lo que lo asemeja con los demás graduados de esta institución? ¿Qué asuntos de las tradiciones universitarias pueden encontrarse en los planes de estudio, y qué relación tiene ello con los perfiles de egresados pretendidos? ¿Qué es lo explícito de una carrera profesionalizadora en Educación Física, qué lo implícito que ésta conlleva y qué lo nulo? En definitiva, la pregunta que atraviesa diagonalmente este escrito: ¿cuál es el saber “específico” de la Educación Física?

Sin pretender hacer un análisis anacrónico, pueden ensayarse algunas pistas por donde recorrer las respuestas a estas preguntas a partir de la reglamentación actual de la Universidad Nacional de La Plata para los planes de estudio. En efecto, la ordenanza n° 282/10 de este establecimiento prescribe, en su artículo segundo, que los planes de estudio “expresan el proyecto institucional de formación estructurando el conjunto de saberes y experiencias, la trayectoria pedagógica, así como los procesos de evaluación y acreditación requeridos para la obtención de las respectivas titulaciones” (UNLP, 2010). Con ello, puede verse que forma parte del posicionamiento de esta Universidad la intensión de contrapesar cierto sentido experimental con lo tradicional, contraponer una autonomía relativa de *lo nuevo* frente a la carga disciplinar de *lo viejo*. En efecto, en los intersticios del entramado que se forja entre el “proyecto institucional” del plan de estudios con la “trayectoria pedagógica” del campo se vislumbran los cambios y las continuidades que vino a problematizar la constitución de la Educación Física universitaria platense.

El acta fundacional de 1953 como fundante

La Dirección General de Educación Física de la Universidad platense comienza a funcionar desde 1946 como organismo autónomo de la especialidad, fungiendo como plafón para consolidar las prácticas corporales disciplinares y gestar el profesorado universitario. Tal como lo explicita un documento institucional clave para pensar la “historia interna”, titulado “La Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata”:

la creación del profesorado Universitario en Educación Física fue promovida desde la propia Dirección en Educación Física de nuestra Universidad ante la necesidad de contar con docentes de elevado nivel científico-pedagógico, que

en el futuro condujeran la “especialidad” a una creación efectiva con las restantes ciencias de la educación (UNLP, 1965:1-2).

Como una suerte de legado y *deber ser específico*, este folleto interno permite vislumbrar que comienza a pensarse una disciplina por fuera de los saberes médicos, a contramano de la tradición que venía forjándose especialmente desde la década de 1930, aunque sin romper cierto cientificismo como retórica legitimadora. En efecto, unos años más tarde, en 1953, el rector de esta Casa de Altos Estudios designa una comisión para elaborar el anteproyecto de plan de estudios y los requisitos de admisión al profesorado, y nombra como sus integrantes, precisamente, al Director General de la mencionada dependencia universitaria, el Capitán Alejandro Joaquín Amavet,⁴¹ junto con el decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Rodolfo Agoglia, y el delegado interventor de la Facultad de Ciencias Médicas, José María Castillo Morales. Justamente es sobre la base de este antecedente directo que se constituye el 6 de julio de 1953 la carrera de Educación Física, cuando el Consejo Universitario aprueba el proyecto que hace efectiva la formación a partir del segundo semestre de ese mismo año.

Precisamente los párrafos que siguen analizan el acta n° 609 de la segunda sesión ordinaria del Consejo Universitario, el cual presenta una serie de cuestiones fundantes que signan la nueva carrera, reproduciendo ciertos elementos disciplinares tradicionales y otras características de la época, e inaugurando originales caminos. Como una suerte de fotografía del período que a la vez habla de su pasado y perfila un futuro, puede interpelarse este documento a partir de tres aspectos importantes: el primero, de orden contextual, que muestra el inicio de una inédita tradición que no desconoce su herencia, pero que intenta explícitamente colocarse como una nueva posición, en tanto que el segundo, de corte discursivo, deja entrever en los debates de los consejeros universitarios distintos modos de entender el campo y, consecuentemente, los saberes que un profesor de Educación Física debe adquirir en sus estudios superiores. En tanto que el tercero aborda las condiciones de ingreso, fijando las restricciones de acceso pero también límites disciplinares. Estos aspectos permiten analizar el currículo como el resultado de discusiones internas del campo y otras características de la formación universitaria, poniendo en tensión tradiciones institucionales y de la Educación Física.

Lo contextual

En principio, en cuanto al contexto socio-político, resulta clave comenzar por decir que en la misma sesión que se instituye la nueva carrera se modifica la denominación de la Universidad por la de “Eva Perón”. Ello se explica porque desde 1952 la ciudad de La Plata adopta, a modo de homenaje por el reciente fallecimiento, el nombre de la mujer del por entonces presidente de

⁴¹ Alejandro Amavet fue una figura clave de la Dirección General de Educación Física de la Universidad Nacional platense, desde su creación hasta el 21 de noviembre de 1955.

la Nación, que se mantendrá hasta el derrocamiento de Juan Domingo Perón en 1955. Tal como esgrimen los consejeros universitarios, resultaba lógico acoplar el cambio, incluso más allá de las perspectivas personales e institucionales, que históricamente circulaban por otros posicionamientos políticos.⁴² Con esto se marca una clara cuestión, que en parte condiciona la constitución del profesorado: la pregnancia que tuvieron discursos y sucesos característicos del peronismo en la creación de la nueva carrera. Salvando las diferencias, la idea de “tercera posición”, clásica en el coyuntural pensamiento peronista por significar no alinearse a ninguno de los dos polos liberal y marxista que *ordenaban* el mundo a mediados del siglo XX, explica la voluntad de instituir un profesorado que confronte con los sentidos disciplinares tradicionales “cívico-pedagógico” y “militarista”.⁴³

A su vez, el texto de la sesión ordinaria explicita que la creación de la nueva carrera se argumenta en la Ley nacional nº 14.184 de 1952, más conocida como “Segundo Plan Quinquenal”, en cuanto a los objetivos generales y específicos de la Educación Física. Esta legislación, una de las más estudiadas por la historiografía argentina, es característica del modo en el cual la doctrina peronista concebía la cultura física: más allá de su tradicional espacio como materia escolar obligatoria, la actividad deportiva se constituye definitivamente en política estatal, sea mediante el fomento de la creación de instituciones o a través de la coordinación entre el Estado y las organizaciones y entidades privadas (Argentina, 1953: 89). En efecto, este Plan gubernamental priorizaba lo deportivo como dispositivo propagandístico de la “Nueva Argentina” (Pons, 2010; Acha, 2014), con el objeto de hacer de los representantes nacionales una suerte de “héroes deportivos” (Galak y Orbuch, 2015).

Resulta importante marcar aquí cierto contrapunto entre los propósitos del Partido Justicialista gobernante y el plan de estudios de la nueva carrera creada en la Universidad Nacional de La Plata: si bien contemporáneos entre sí, mientras que los primeros priorizaban los deportes como vehículo para el desarrollo de la cultura física, quienes planificaron la Educación Física universitaria platense, con Alejandro Joaquín Amavet como mentor, proyectaban que la disciplina debía organizarse bajo la forma de la “gimnástica”, que reunía a los deportes pero que su importancia procedía de la articulación con los juegos, las gimnasias y demás configuraciones de movimientos legitimadas. En efecto, incluso con el inusitado apogeo de las prácticas deportivas que se produce a mediados del siglo XX, se manifiesta este antagonismo de doctrinas ya desde la Dirección General de Educación Física cuando su director, Amavet, materializa estas críticas en la propuesta de suspender las competencias atléticas-deportivas en la Universidad a partir de 1947, por considerar que las mismas tienen como único fin “hacer campeones”, alimentando el individualismo y resultando “nocivas para la educación moral y física de los alumnos” (UNLP, 1947: 8). Si bien a continuación se profundiza esta cuestión que significa la principal característica del nuevo profesorado, distinguiéndola tanto de la tradición disciplinar como de la coyuntura política, no está demás señalar que el mencionado Plan que proyectaba un

⁴² Para profundizar sobre este punto se recomienda la lectura de “Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia” de Silvia Finocchio (2001).

⁴³ Al respecto de los debates que atravesaron la institucionalización del campo de la formación superior de Educación Física en Argentina, se recomienda la lectura de “Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950”, de Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky (2006).

país en el quinquenio 1953-1957 establece que uno de los principales objetivos disciplinares es “perfeccionar la capacidad técnica de los profesores de la especialidad” (Argentina, 1953: 92). Es decir, más allá de los idearios diferentes, existía un común acuerdo de impulsar la profesionalización del área, teniendo al Estado como su principal promotor.

Por último, también como marca de un clima político de época, varias de las Facultades que conformaban la Universidad platense estaban intervenidas por el poder estatal centralizado. De allí que algunos de los consejeros universitarios que participaron de las discusiones eran delegados por el Poder Ejecutivo nacional: tal como figura en el acta, asistieron a la sesión del 6 de julio de 1953, presidida por el rector de Francisco Marcos Anglada, los consejeros José María Castiglioni, José Vidal, Antonio Rodríguez, Pedro Paternosto, José Fortunato Molfino, Rodolfo Agoglia, José Ramón Mayo, Carlos Harispe, Nicolás Gelornini, Joaquín Freciguelli, José María Castillo Morales y Luis Coscardo. Justamente estos tres últimos eran interventores respectivamente de las Facultades de Ciencias Naturales y Museo, de Medicina y de la Escuela de Ciencias Económicas. No obstante estas condiciones, la Universidad no perdía el rasgo característico de tomar las decisiones en órganos colectivos, además de sostener cierta autonomía relativa, razón por la cual la creación de la carrera es fruto del debate de los integrantes del Consejo Universitario en el que cada uno plantea su posición frente a la disciplina.

Lo discursivo

Precisamente esos debates organizan el segundo punto de este apartado: el análisis de los discursos registrados en el acta número 609 de la reunión de Consejo Universitario, que marca la fundación del nuevo profesorado en 1953. Se presentan dichos discursos organizados en tres ejes, con el objeto de ordenar las discusiones según el prisma con el que se las observa en este escrito, sin desconocer que es en su articulación que la reflexión trasciende la mera descripción y consigue interpelar las significaciones sobre la formación superior y sobre la disciplina que se ponen en juego al momento de la creación de la carrera. De este modo, en primer término se presenta la estructura curricular del profesorado universitario de Educación Física, para luego, en una segunda instancia, presentar específicamente las discusiones entre los consejeros universitarios y observar cómo interpretaban la disciplina y el oficio específico, y con ello cerrar el análisis de discursos abriendo los debates acerca del perfil profesional, con una mirada histórica que no rehúya a interpelar la actualidad.

En cuanto a la estructura del plan de estudios, es importante comenzar por señalar que este nuevo profesorado de Educación Física es reproductor de las lógicas institucionales característicamente universitarias. En efecto, desde los modos de acreditación de las materias que componen la estructura curricular, hasta el carácter transversal y de “cultura general” que implica

ser universitario,⁴⁴ dan muestra de que la carrera surge bajo el manto de las tradiciones de las Casas de Altos Estudios públicas argentinas. Ello puede verse de manera patente en el modo en el cual se organiza el primer currículum: algunas materias “específicas” que dicta la Dirección de Educación Física, y las restantes, mayoritarias, dependientes del Departamento de Ciencias de la Educación y otros departamentos pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y, pero también de la Facultad de Ciencias Médicas y de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, tal como puede verse en la siguiente tabla.

Tabla 1: Plan de estudios de la carrera de Educación Física, 1953

Primer Año	
Introducción a la Filosofía	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Historia de la Educación	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Anatomía Funcional	Facultad de Ciencias Médicas (programa especial)
Teoría General de la Gimnasia	Dirección de Educación Física
Gimnástica. 1 ^{er} curso	Dirección de Educación Física
Segundo Año	
Antropología Física	Facultad de Ciencias Naturales y Museo
Psicología General	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Fisiología	Facultad de Ciencias Médicas
Química biológica y de la Nutrición	Facultad de Ciencias Médicas (programa especial)
Teoría Especial de la Gimnasia	Dirección de Educación Física
Gimnástica. 2 ^{do} curso	Dirección de Educación Física
Tercer Año	
Ética	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (programa especial)
Sociología Argentina	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Psicología de la Niñez y de la Adolescencia	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Didáctica General	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Gimnasia, juegos y deportes	Dirección de Educación Física
Gimnástica. 3 ^{er} curso	Dirección de Educación Física
Cuarto Año	
Ciencia y Filosofía de la Educación	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Política educacional y organización escolar	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Historia del Arte	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Didáctica asistencial y de escuelas diferenciales	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Historia del Pensamiento y de la Cultura Argentina	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Gimnástica. 4 ^{to} curso	Dirección de Educación Física
Materias sin año preestablecido	
Pedagogía	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Didáctica especial y práctica de la enseñanza en Educación Física	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Titulación: Profesor Superior Universitario en Educación Física	

Fuente: Acta n°609/53, Universidad Nacional de La Plata

⁴⁴ De hecho, en la misma sesión del 6 de julio de 1953 se crea el Instituto de Formación y Cultura Argentina, además de establecer como materia obligatoria transversal a todas las carreras de la Universidad Nacional de La Plata, los cursos de “Formación y Cultura Argentina”.

Como puede observarse, se establece una clara separación entre lo “específico” y lo “general” de la Educación Física, distinguiendo para el primer grupo las materias reunidas en el Departamento dedicado particularmente para esta disciplina,⁴⁵ en tanto que las restantes se distribuyen entre estamentos pedagógicos y médicos, enseñadas por profesionales con titulaciones diversas. Como lo señala el consejero Agoglia, representante de la propia Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, acerca de que esta organización

contiene grandes ventajas, inclusive sobre los profesorados que existen en otras partes del mundo, ya que éste incluye una formación filosófica y pedagógica perfectamente aunadas con el aspecto psicológico y biológico de tal manera que el proyecto contempla todas las cuestiones que deben estar comprendidas en un profesor de ésta índole (UNLP, 1953: 10).

A su vez, este aspecto interdisciplinar en la formación, además de mostrar el cuño universitario público, rubrica aquello que se sostenía sobre cierto capital simbólico asociado al “nivel superior”: dicho de otro modo, la intención en última instancia es que los estudiantes produzcan durante su trayectoria de formación saberes de *primera mano* de las disciplinas que atraviesan las prácticas de la Educación Física, y no apenas que reproduzcan aquello que se despliega en otras disciplinas o instituciones. De esta manera se comprende uno de los rasgos característicos más importantes de las Universidades Nacionales: la articulación entre la investigación que genere los conocimientos para que sean transmitidos a través de la docencia y la extensión, para los estudiantes y demás académicos, pero también para toda la comunidad. Precisamente, esta triada investigación-docencia-extensión distingue los establecimientos universitarios públicas de las demás instituciones de formación superior, lo cual signa a la Educación Física universitaria platense, rompiendo en este punto una larga tradición de medio siglo de Institutos Nacionales de profesionalización disciplinar. En este sentido se recupera el carácter experimental con el que se gestó la Universidad de La Plata a finales del siglo XIX, y que el propio Amavet consideraba central: “la enseñanza superior exige una diferencia entre razonar investigando (o investigar razonando) y el simple acto de aprender lecciones”, priorizando la problematización y “no las soluciones dadas” (Amavet, 1957: 9).

La presencia minoritaria de la formación “específica” que se observa en esta nueva carrera constituye una peculiaridad que se vislumbra en tres sentidos. El primero, de corte histórico, lo representa el hecho de que si tradicionalmente la Educación Física estuvo ligada al *saber hacer* práctico, de fuertes tendencias de cuño médico-fisiologistas que veían como fin último el mejoramiento de la salud tanto individual como colectiva, el profesorado universitario platense no desconocía ese legado pero lo resignificó al sumergir la carrera en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y con ello en sus debates humanistas psico-pedagógicos.

⁴⁵ La carrera Educación Física perteneció siempre a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pero su historia no es lineal: primero funcionó desde su fundación como parte del Departamento de Ciencias de la Educación, para institucionalizarse en 1976 como sección específica con igual alcance académico y administrativo que las demás: “Departamento de Educación Física”, tal como se lo reconoce en la actualidad. Apenas dos años más tarde, en 1978, se le asigna el nombre de “Profesor Alejandro Joaquín Amavet”, en honor a su principal mentor. Para profundizar sobre este aspecto se recomienda la lectura de “Diálogos con Alejandro Amavet. A propósito de la Educación Física Renovada” (Ron y Levoratti, 2015).

Se instaura de este modo una carrera que se distancia del “carácter eminentemente práctico” que legó Romero Brest (1917: 95) desde los inicios del campo disciplinar. Precisamente el segundo sentido, de carácter conceptual, está marcado por el hecho de dar lugar a algunas de las materias tradicionales de las ciencias sociales el estatuto de “disciplinas rectoras”, tal como señalaba Amavet, como son los casos de Filosofía, Antropología, Ética, Historia del Arte e Historia del Pensamiento y de la Cultura Argentina, ubicando entonces en un plano relegado a las asignaturas ligadas al saber médico y al “consabido muestrario de deportes y gimnasias espectaculares” (Amavet, 1957: 15). Por último, el tercer punto, que constituye la *novedad* del ideario que proponía esta inédita propuesta de diplomatura, es la original organización de las asignaturas prácticas específicas reunidas bajo un solo espacio curricular, las denominadas “Gimnástica”, que atraviesan el conjunto de la formación. La argumentación para ello radica en la certeza de que más allá de un gesto técnico o de un movimiento particular, *por sobre éstos* existe un sentido nucleante que los aglutina, que es el *saber enseñar* la Educación Física como resultado que trasciende las gimnasias, los deportes o los juegos. Es importante señalar que esta iniciativa curricular diferencia el profesorado universitario platense de los demás centros de formación disciplinares, tanto nacionales como internacionales.⁴⁶

Junto con los cuatro espacios dedicados a las “Gimnásticas” se incluyen en el plan de estudios como parte de la formación disciplinar las asignaturas “Teoría General de la Gimnasia”, “Teoría Especial de la Gimnasia” y “Gimnasia, juegos y deportes”, que constituyen el *complemento teórico* de la formación general del futuro profesional. De este modo, puede observarse no sólo una reproducción de cierto sentido clásico que distingue lo práctico de lo teórico, sino también la diferenciación entre “lo específico” y “lo general” del saber de la Educación Física. Ahora bien, resulta importante señalar una característica inicial de la carrera: si bien estas materias específicas imprimieron una distinción, constituyeron a su vez un obstáculo por no contar con profesores capacitados que reúnan los requisitos para ser docentes universitarios. Dicho de otro modo, valga la paradoja, ninguno de los docentes poseía el título universitario para el egresado que formaban.

Por último, tres aspectos más que aparecen en los debates entre los consejeros universitarios referidos a la estructura del currículum que se aprobó en aquella sesión, y que muestran cierto posicionamiento de la época. Lo primero es que como parte de esta discusión curricular, los consejeros polemizaron acerca de si era necesario o no esperar a comenzar el nuevo profesorado en el año entrante, o si podían hacerlo en el período lectivo de 1953. Más allá de la resolución de implementarlo en ese segundo semestre, resulta interesante observar los argumentos para ello: los representantes universitarios tomaron esa decisión a partir de entender que la estructura del primero año, en su mayoría, estaba constituidas por asignaturas “teóricas” dictadas en la propia Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, con asistencia no obligatoria. En tanto que para las materias consideradas “técnicas” de ese primer año del plan de estudios se proyectó “un curso acelerado que permita poner en práctica este proyecto”

⁴⁶ Este modo de organizar curricularmente la carrera de Educación Física se mantiene incluso hasta la actualidad, con una salvedad: a partir del plan de estudios del año 2000 se modificó el nombre “Gimnástica” por el de “Educación Física”.

(UNLP, 1953: 8), y que sean enseñadas por los mismos profesores con título específico que actuaban en ese momento en la Dirección de Educación Física. Si bien no existen elementos para interpretar las razones del apuro, lo cierto es que la intención era implementar el profesorado cuanto antes, razón por la cual decidieron comenzar en agosto de ese mismo año, bajo una resolución especial del Decano de la Facultad que estableció que entre el 20 y el 31 de julio se realice la inscripción.⁴⁷

Como segunda cuestión, los consejeros resolvieron una extensión de la carrera de cuatro años, uno más que en otros centros de formación superior. Por caso paradigmático, por aquellos años regía en el Instituto Nacional de Educación Física (actualmente llamado “Dr. Enrique Romero Brest”) un plan de estudios que, según el Decreto n° 3684 del 12 de Febrero de 1944 y por Resolución Ministerial del 20 de Febrero de 1945 del “Ministerio de Justicia e Instrucción Pública”, tenía una duración de tres años, además de estar dividida la enseñanza en hombres y mujeres. Esta característica podría no representar interés, siendo apenas un dato histórico, sino fuese porque en toda su trayectoria las carreras universitarias platenses de Educación Física tuvieron un año más de cursada que en las demás instituciones terciarias del país.⁴⁸ Si bien no hay una explicación concreta para ello, lo cierto es que rubrica cierta particularidad distintiva de sentido “superior”.

Justamente esto se relaciona con el tercer aspecto: la mayor preocupación en las discusiones entre los consejeros estaba centrada en lo que llamaban la formación de la “personalidad cultural del futuro profesor” (UNLP, 1953). En los contrapuntos entre los representantes de las Facultades se observa la intención de incluir materias como Literatura u otras de instrucción general, que finalmente fueron desestimadas por contar con asignaturas como Historia del Pensamiento y de la Cultura argentina: es decir, a pesar de los diferentes posicionamientos, había un común acuerdo de la importancia en la formación “integral” y de cultura general de los egresados de Educación Física. Resulta interesante destacar que este posicionamiento es contrario a cierta tradición disciplinar, que desde finales del siglo XIX ponía el acento en consideraciones anátomo-fisiológicas y referidas a la salud como ejes. Esta postura se encuentra en sintonía con la preocupación que esgrime el consejero José Ramón Mayo acerca de la “Higiene”, y las discusiones que a partir de allí se generaron: este docente del Departamento de Letras de la propia Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación consultó el lugar de la higiene en el plan de estudios, que no estaba incluido como asignatura, a lo que el consejero Agogliá le respondió que

Aun cuando no hay una asignatura especial “Higiene” sabemos que existe la práctica de unirla con Anatomía o Fisiología, cosa que en este caso también se

⁴⁷ Si bien excede los alcances de este escrito, resulta interesante resaltar que los consejeros refieren a cuestiones “técnicas” de la disciplina en lugar de “prácticas”, término que tradicionalmente se ha utilizado en la Educación Física. Este hecho invita a preguntarse: ¿qué significa lo técnico, lo práctico y lo teórico para esta concepción disciplinar de mediados del siglo XX?, ¿qué efectos tiene en las prácticas y qué diferencias establece con otros modos de pensar la educación del cuerpo?

⁴⁸ No obstante esta condición, tal como puede verse en el estudio de Finocchio (2001), comparativamente con las demás carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, el profesorado de Educación Física tuvo un año menos que los demás hasta el Plan de Estudios del año 2000 que los equipara.

haría, de modo que en la confección de los programas respectivos se le dará a esta materia la importancia que tiene (UNLP, 1953: 11).

En el mismo registro, el consejero Castillo Morales argumenta que las cuestiones de higiene ya están incluidas también en los “los programas de cultura gimnástica” (UNLP, 1953: 10), con lo cual puede interpretarse que a pesar del espíritu innovador, continúa pensando que la Educación Física tiene por objeto el cuerpo como biológico y la higiene como valor moral universal.

Como puede verse, los constantes contrapuntos entre los consejeros en torno a la inclusión de la higiene, y con ella un particular sentido de salud, dejan entrever las diferentes posturas, incluso contradictorias, que conviven en el interior de la universidad sobre la disciplina y la forma de concebir los futuros egresados. El propósito de tener por interés la salud con que surge la disciplina a principios de siglo XX, y del cual precisamente la Educación Física universitaria platense busca alejarse al ubicarse en el seno de las humanidades, parece renacer en el debate de los consejeros. En definitiva, más allá de cierto sentido homogeneizante que caracteriza la primera mitad del siglo XX del campo disciplinar de la formación profesional en Educación Física, la nueva carrera nace con el espíritu característico de las Universidades Nacionales argentinas de convivencia crítica de idearios disímiles.

Lo restrictivo

Las exigencias para la admisión al profesorado constituyeron otro punto de debate entre los consejeros universitarios, las cuales permiten interpelar los límites de la disciplina de aquel momento, en términos de pensar aquellas condiciones restrictivas para ingresar al profesorado. Dicho de otro modo, observar los requisitos de acceso a la nueva carrera posibilita comprender qué sentidos disciplinares se ponían en juego a mediados del siglo XX como legítimos.

De modo general, los consejeros platenses establecieron como cláusulas para hacer efectiva la inscripción a la nueva carrera poseer título secundario y aprobar un examen de aptitud física organizado por la Dirección General de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. Como una medida que a la vez reconoce los antecedentes disciplinares pero que remarca la intención de instaurarse como original, se acordó admitir a los egresados de otros centros de formación, como aquellos titulados por los Institutos Nacionales de Educación Física o por la Escuela de Gimnasia y Esgrima del ejército. Esto es, considerando la posibilidad de establecer un régimen de equivalencias según el plan de estudios, esta *equiparación condicionada* explicita el reconocimiento de que ya existían otros modos de diplomar profesores de Educación Física, pero también que la carrera universitaria platense se posiciona con la potestad de construir sentidos disciplinares particulares, por lo menos dentro de su institucionalidad.

Sin embargo, el debate entre los representantes universitarios no pasó por estos requisitos —que parecieran haber gozado de consenso—, sino que se centró en el examen de aptitud y su rigurosidad. Resulta llamativa, como primera cuestión, la aclaración que el examen es de “apti-

tud”, “con ‘p’”, y no de actitud, como sostuvo el Rector de la Universidad, Francisco Anglada (UNLP, 1953: 11). Por su parte, el consejero José María Castiglioni destacó la necesidad de que ese examen contemple también una evaluación médica, de tipo restrictiva –“riguroso” enfatizará Castillo Morales–, fundamentando que

no vaya a darse el caso de un rengu o un corto de vista que supere el examen porque sabe saltar la garrocha o hacer alguna otra cosa. En este caso, más que en ningún otro el maestro debe enseñar con el ejemplo [...]”(UNLP, 1953: 11).

Más allá de cierto tono irónico que puede leerse entrelíneas en la exposición de Castiglioni, lo cierto es que desenmascara dos cuestiones claves para entender la *episteme* disciplinar de la época. Primero, la estrecha relación de la Educación Física con el hacer, cuestión que reproduce sentidos tradicionales. Sin embargo, el propio consejero universitario pone un límite a esta habilidad técnica, que sarcásticamente grafica en *apenas* saber “saltar la garrocha”, y refiere a la importancia de que los egresados dispongan de conocimientos *más relevantes*, como el oficio de pedagogos. Precisamente, como segunda cuestión a señalar es que puede marcarse, más allá del denostado *saber-hacer*, la exigencia de un *saber-ser* cuando sentencia que el maestro debe funcionar como modelo de sus alumnos. Lamentablemente no es posible interpelar a Castiglioni acerca de por qué el profesor de Educación Física “más que en ningún otro” caso debe reproducir este legado moral, pero puede interpretarse que se destaca la importancia de que, como reza el conocido dicho acerca de la esposa del César, además de ser hay que parecer.

Finalmente, según el Anuario de la Universidad Nacional de La Plata de 1953 (citado en Finocchio, 2001: 114), los requisitos de ingreso a la carrera universitaria terminaron siendo los siguientes,

1. Edad máxima: 25 años.
2. Título de Bachiller o maestro normal u otro equivalente de estudios secundarios, debidamente legalizado por el Departamento de Legislaciones y Registro de Títulos y Certificaciones del Ministerio de Educación de la Nación.
3. Libreta de Enrolamiento o Libreta Cívica y Cédula de Identidad
4. Certificado de buena conducta expedido por la policía Federal o autoridad policial competente del lugar de residencia.
5. Certificados de salud expedido por la Dirección General de Sanidad; y de Aptitud Física expedido por la Dirección General de Educación física basado en las siguientes condiciones:
 - a. Varones: no tener una estatura menor a 1,65 m. Nadar 100 metros sin tiempo pero con estilo. Tregar 4 metros en la cuerda vertical. Vertical contra un espaldar. Salto salta con piernas recogidas sobre cajón alto transversal. Salto con piernas por fuera sobre cajón alto longitudinal. Correr 400 metros en un minuto, 12 segundos.
 - b. Mujeres: No tener una estatura menor a 1,53 m. Nadar 100 metros sin tiempo pero con estilo. Marcha en equilibrio al frente, media vuelta y marcha atrás, en la barra sueca. Rodilla de frente sobre cajón longitudinal. Correr 60 m en 9 ½ segundos (...).

Como contracara de la misma moneda, estos requisitos de ingreso que habilitan para ser estudiante de la carrera constituyen al mismo tiempo condiciones restrictivas: en efecto, suponen potenciales motivos de exclusión para quienes no puedan superar las cláusulas de “aptitud” física, inclusive con la retórica con la que nace el profesorado universitario platense, que prioriza los saberes intelectuales y morales. De cualquier manera, estas restricciones dejan entrever que el futuro profesor se constituye como modelo a seguir, no solamente en cuanto a cómo ejecuta el movimiento “correcto”, signado por la aptitud y habilidad técnica que debe demostrar, sino respecto de la cuestión moral, que lo identifican como prototipo, como “ejemplo”. Poniendo en juego simultáneamente continuidades y rupturas epistémicas disciplinares, los requisitos de ingreso muestran, por un lado, la coexistencia de un *saber-ser* ligado a la vocación pedagógica como conducta o valor moral, que no abandona una dimensión pragmática del *saber-hacer* característica de la Educación Física, y, por el otro, los límites del campo de la formación superior específica.

El graduado que se pretende. A modo de consideraciones finales

¿Cuáles son las particularidades que instauró la Educación Física universitaria platense?, ¿qué aspectos considerados *nuevos* en 1953 se han mantenido a lo largo de las reformas de planes de estudios y qué aspectos *viejos* se continuaron reproduciendo?, ¿cómo se articulan las tradiciones institucionales con las demandas disciplinares específicas?, ¿qué prescribió el currículum, qué dejó como implícito y qué acalló?

El profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata se funda con el propósito de “preparar educadores especializados que tengan un acertado conocimiento de las materias pedagógicas, científicas y culturales indispensables en el arte de enseñar” (UNLP, 1953: 9). En este sentido, puede verse la preeminencia del rol de “educador” del profesional por sobre todas las cosas, rol que es aceptado y valorado por unanimidad entre los miembros del Consejo Universitario. En efecto, no obstante los desacuerdos y las distancias entre la lógica contextual y la propuesta que finalmente se materializó, la Educación Física universitaria platense nace con un *relativo común acuerdo* en relación a qué condiciones debe reunir el futuro profesional, qué capacidades morales debe dar cuenta, qué requisitos físicos debe poseer (como método de inclusión y restrictivos de exclusión) y qué saberes deben ser curricularizados para su formación. En síntesis, junto con la configuración de una carrera dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se instituye un original *deber-ser* del futuro egresado.

Habiendo plasmado los aspectos más significativos que constituyeron la discusión en torno a la creación del profesorado universitario de Educación Física, es posible interpretar a partir de ello qué saberes, prácticas y discursos resultaron legítimos para la educación del cuerpo por los consejeros universitarios legitimados institucionalmente por la Casa de Altos Estudios pla-

tense. En definitiva, es preciso considerar que el primer plan de estudios de 1953 representa una forma particular de pensar la formación de profesionales de Educación Física, como una fotografía de una época en la que se anudan procesos tradicionales con originales propuestas disciplinares que reconfiguran el campo de la formación superior.

Bibliografía

- Acha, O. (2014) *Crónica sentimental de la argentina peronista. Sexo, inconsciente e ideología, 1945-1955*, Prometeo, Buenos Aires.
- Aisenstein, Á. y Scharagrodsky, P. (2006) *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*, Prometeo, Buenos Aires
- Amavet, A. (1957). *Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física*. La Plata, UNLP.
- Argentina (1953) *Segundo Plan Quinquenal*, Subsecretaría de Informaciones, Buenos Aires.
- Crisorio, R. ¿Qué investigar? ¿Para qué Educación Física? Inédito.
- Finocchio, S. (2001) *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*, Al Margen-Edulp, La Plata.
- Galak, E. (2012). "Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX", *tesis de Doctorado en Ciencias Sociales*, Universidad Nacional de La Plata.
- Galak, E. y Orbuch, I. (2015). La educación de los cuerpos "peronistas". Un estudio a través de la prensa local de la zona metropolitana sur", en *Historia de la Educación. Anuario* (Argentina), ISSN: 1669-8568, vol. 16, nº 2, pp. 189-207.
- Galak, E. y Simoy, S. (2015). "El oficio de ser "profe". Prácticas, saberes y discursos de la formación superior en educación física en Argentina", en Crisorio, Ricardo (coordinador) *Ideas para pensar la educación del cuerpo*, La Plata, EDULP, ISBN: 978-950-34-1259-6, pp. 124-136.
- González, J. I. B. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de educación*, (311), 13-49.
- Kirk, D. (1990): *Educación Física y currículum*. Universidad de Valencia.
- Pons, C2015. (2010). Cuerpos sublimes: el deporte en la retórica de la "Nueva Argentina". En: Soria, C.; Cortés Rocca, P.; Dieleke, E. (comp.) *Políticas del sentimiento. El peronismo y la construcción de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Prometeo, p. 49-65.
- Romero Brest, E. (1917). *El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes, organización y resultados*, Cabaut y Cia. Buenos Aires.
- Ron, O. y Levoratti, A. (2015) *Diálogos con Alejandro Amavet. A propósito de la Educación Física Renovada*, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Universidad Nacional de La Plata [UNLP] (1953) *Acta Fundacional de la Carrera de Educación Física*, La Plata.

Universidad Nacional de La Plata [UNLP] (1947) *Plan de Actividades de la Dirección General de Educación Física*, La Plata

Universidad Nacional de La Plata [UNLP] (1965) *La Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata*, Folleto de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Universidad Nacional de La Plata [UNLP] (2010) *Ordenanza n° 282/10*, La Plata.

CAPITULO 9

Notas sobre el cuerpo y la política a partir de Hannah Arendt

Nicolás Patierno

Introducción

En contraposición al pensamiento filosófico tradicional, que supone que la política se encuentra en la esencia de todo ser humano, para Hannah Arendt, la política “nace en el *Entre-los-hombres*” (Arendt, 2013: 46). No existe algo así como una ley natural que acompañe todo nacimiento humano con un rasgo político predeterminado, de hecho “el hombre es a-político” (Arendt, *ibíd.*). Esto no significa una ruptura con la noción de política, sino una ruptura con la filosofía, más específicamente con la filosofía tradicional y contemplativa que se pronuncia ajena a los debates políticos. Para la autora en cuestión, las consecuencias del avance de la modernidad y los conflictos bélicos del siglo XX⁴⁹ ameritan un replanteamiento respecto del distanciamiento que supone la contemplación. La alternativa que propone Arendt, ubica a la experiencia en el centro de la escena, esto se evidencia en dos movimientos: por un lado asociar la idea de política con la idea de acción y, por el otro, dirigir la mirada a las experiencias greco-romanas en busca de modelos en los que esta conexión ha sido plausible.⁵⁰

Los ideales político-democráticos que atraviesan occidente tras las revoluciones modernas no dan cuenta de una perpetuidad respecto de los ideales greco-romanos en los que pretendió asentarse. Ni el ejercicio de la política constituye un espacio de diálogo, ni la ciudadanía es representada por la figura moderna “del político”.⁵¹ El hecho de que nos preguntemos hoy

⁴⁹ Arendt suele describir los conflictos que atravesaron el siglo XX no solo con la connotación negativa que lógicamente se esperaría en sus análisis, sino que además proyecta su preocupación hacia el futuro. Esto se evidencia en varios pasajes del apartado titulado Introducción a la política II: “Nuestra pregunta actual (sobre el sentido de la política) surge de experiencias políticas reales: de la desgracia que la política ya ha ocasionado en nuestro siglo y de la mucho mayor que todavía amenaza ocasionar” (Arendt, 2013: 62). El agregado entre paréntesis es propio. En el mismo apartado también reflexiona respecto de la guerra y la política mencionando al diablo en la misma oración: “desde la primera guerra mundial hemos tenido que ver cómo cada diablo que la política nos presentaba era mucho peor de lo que a nadie se le hubiera ocurrido pintarlo” (Arendt, *ibíd.*: 63).

⁵⁰ Este ejercicio atemporal de ruptura y revisión obligó a Arendt a tomar distancia de todo encorsetamiento teórico, al punto que incluso hoy en día es muy difícil ubicarla en una línea de pensamiento específica. Ella misma se muestra renuente a pronunciarse filósofa. Esto se evidencia en una entrevista llevada a cabo para la televisión alemana en 1964 en la que Arendt expresa: “Yo no pertenezco al círculo de los filósofos (...). No me siento en modo alguna una filósofa. Ni creo tampoco haber sido admitida en el círculo de los filósofos” (Arendt, H. 2005: 17).

⁵¹ Estas críticas a la democracia y al devenir de la política en la modernidad se encuentran bien caracterizadas en un pasaje de Introducción a la política I: “El peligro es que lo político desaparezca absolutamente (...). No contribuye precisamente a tranquilizarnos constatar que en las democracias de masas tanto la impotencia de la gente como el proceso del consumo y el olvido se han impuesto subrepticamente, sin terror e incluso espontáneamente” (Arendt, 2013: 49-50).

¿Qué es la política? Nos ubica frente a la necesidad de revisar las respuestas, si es que las hay, formuladas por la tradición. Fina Birulés, en su introducción a la compilación de ensayos titulada *¿Qué es la política?* Ubica el pensamiento político de Arendt entre dos acontecimientos ocurridos en la década de 1920: la influencia de la filosofía existencialista de Jaspers y Heidegger y la consolidación del movimiento nacionalsocialista en Alemania. “Ambas experiencias ponen en movimiento su necesidad de comprender, de evitar que la realidad devenga opaca al pensamiento” (Birulés, 2013: 15). En esta necesidad de comprender, en contraposición a la pasividad que supone la aceptación de la verdad y su consecuente efecto revelador,⁵² es que podría rastrearse cierta preocupación por el devenir de la política a partir de la modernidad tardía. Esta preocupación por “el peligroso y a menudo brutal choque del hombre moderno con los hechos” (Birulés, *ibíd.*) la obligan a pararse desde un lugar crítico, activo y comprometido con la revisión de los fenómenos que dieron lugar a los conflictos del siglo XX.

Pensar la política desde la *vita activa*

La asociación, para resumir de modo aproximativo, entre la noción de política – interpretada como diálogo plural– y la *vita activa* –como encarnación de la ruptura con la tradición–, conlleva cierta problematización respecto del cuerpo y la condición humana. Dicho análisis supone la reivindicación de estas categorías con un pronunciado interés por la indignidad que acompaña el funcionamiento del cuerpo y sus necesidades (Collin, 2006). En este sentido, *La condición humana* resulta una obra fundamental para repensar el lugar que estos elementos ocuparon históricamente en occidente y el devenir de las actividades asociadas al cuerpo en la modernidad tardía.

El factor igualador no surge de la naturaleza humana, sino de fuera (...). La igualdad política, por lo tanto, es el extremo opuesto a nuestra igualdad ante la muerte, que como destino común a todos los hombres procede de la condición humana (Arendt, 2014: 236).

Esta forma de ver la política como resultado de la relación entre los hombres, desligada de toda connotación esencialista y asociada a la idea de experiencia, podría entenderse como un llamado de advertencia frente al devenir de la política en biopolítica a partir de la modernidad tardía. Giorgio Agamben es quien resalta esta lectura afirmando que “casi veinte años antes de *La voluntad de savoir*, Arendt había analizado el proceso que conduce al *animal laborans*, y con él a la vida biológica como tal, a ocupar progresivamente el centro de la escena política del

⁵² Cabe destacar que Arendt rechaza el concepto de verdad interpretándolo como un modo inactivo de aceptación de la realidad; “la verdad es siempre revelación” (Arendt, 2008: 40). En este sentido, la verdad y sus efectos podrían analizarse en relación a su poder totalizador, puesto que al aceptar pasivamente una verdad, estaríamos confirmando nuestra falta de juicio respecto a la misma, ubicando a “la verdad” en un lugar peligrosamente hegemónico.

mundo moderno” (Agamben, 2013: 12).⁵³ Esta pasividad política que acompaña a la sociedad de masas –y que posteriormente se popularizaría como biopolítica– es uno de los principales temores de Arendt, puesto que estas condiciones habilitan la posibilidad de resurgimiento de los totalitarismos.

En *Introducción a la política II* es posible advertir, con los pertinentes recaudos teóricos, el abordaje de algunos elementos comúnmente considerados biopolíticos. Cuando Arendt desarrolla algunas cuestiones sobre el sentido de la política y formula la pregunta: “¿tiene, pues, la política todavía algún sentido?” (Arendt, 2013: 62), inmediatamente remite a dos experiencias para profundizar el análisis sobre la temática planteada. En primer lugar habla sobre la experiencia de los totalitarismos, advirtiendo que en estas modalidades de gobierno, “la vida entera de los hombre está politizada –con la consecuencia de que no hay libertad ninguna” (Arendt, *ibíd.*). A partir de esta experiencia, específicamente moderna, en que la libertad se ve opacada por extremo y absoluto ejercicio de la política –inmiscuyéndose en la intimidad de los cuerpos–, es que cabe plantearse “si la libertad no comienza sólo allí donde acaba la política” (Arendt, *ibíd.*). A diferencia de los Antiguos, quienes consideraban la política y la libertad como categorías idénticas, en la modernidad estas categorías se hallan separadas por completo. La segunda reflexión que se desprende de la pregunta planteada al inicio del párrafo hace referencia al desarrollo de las posibilidades de aniquilación, las cuales se hallan estrechamente vinculadas al mismo espacio político en que fueron ideadas. Aquí la posibilidad de aniquilación jugaría un papel paradójico y polémico en la política, puesto que al atentar contra la vida, atentaría contra la idea misma de política moderna.

Aquí ya no se trata únicamente de la libertad sino de la vida, de la existencia de la humanidad y tal vez de toda la vida orgánica sobre la Tierra. La pregunta que aquí surge convierte todo lo político en cuestionable; hace dudar de si bajo las condiciones modernas política y conservación de la vida son compatibles (Arendt, 2013: 62).

Bajo el sello de fenomenóloga –del cual muy probablemente la misma Arendt intentaría desligarse debido a su marcado rechazo a las rotulaciones–, comúnmente suele asociársele una interpretación de la política estrechamente vinculada a la experiencia. Esta caracterización se basa fundamentalmente en que, para Arendt, no solo la política, sino el propio pensamiento, “surge de los incidentes de la experiencia viva y debe seguir unido a ellos a modo de letrado indicador exclusivo que determina el rumbo” (Arendt, 1996: 20). Su intención de romper con la filosofía tradicional contemplativa y reivindicar el pensamiento activo sobre lo que hacemos cotidianamente, es la marca del pensamiento arendtiano y es la puerta de entrada a pensar el cuerpo y los discursos que lo atraviesan. “La vida activa no es solamente aquello a lo que están

⁵³ Esta posibilidad de analizar la obra de Arendt en clave biopolítica es una propuesta desarrollada también por Anabella Di Pego (2010), quien retrotrae el análisis propuesto por Agamben respecto de La condición humana, hasta Los orígenes del totalitarismo. Esta lectura posible se evidencia en el análisis de la modernidad y su vinculación con la ciencia tradicional, el ascenso de lo social y las prácticas desarrolladas en los campos de concentración.

consagrados la mayoría de los hombres, sino también aquello de lo que ningún hombre puede escapar totalmente” (Arendt, 2008: 89)

Anteponer la idea de condición humana a la de naturaleza humana y problematizar sobre las actividades comúnmente consideradas mundanas, implica romper con dos moldes sostenidos por la tradición. La primera ruptura supone un distanciamiento con los esencialismos propios de las Ciencias Naturales –esencialismo fundamentado en la teoría de la evolución darwiniana y avalada por los métodos científicos propios de la ciencia moderna– que atribuyen cierta matriz irrenunciable a lo predeterminadamente humano (evidenciable en la concepción del cuerpo, la conducta, el desarrollo, el aprendizaje, etcétera). La segunda ruptura implica una influencia de las actividades agrupadas bajo la noción de *vita activa* sobre la vida contemplativa. De modo que, cuando Arendt propone pensar en lo que hacemos, “está sugiriendo que no se trata de investigar la naturaleza humana sino las actividades humanas en términos de la experiencia de éstas” (Birulés, 2013: 13). En palabras de la propia Arendt:

Está en la condición humana que la contemplación permanezca dependiente de todos los tipos de actividades; depende de la labor que produce todo lo necesario para mantener vivo el organismo humano, depende del trabajo que crea todo lo necesario para albergar el cuerpo humano y necesita la acción con el fin de organizar la vida en común (Arendt, 2008: 89-90).

Quisiera detenerme en las implicancias de la labor para analizar la concepción de cuerpo y los entramados políticos que se tejen a su alrededor. La modernidad abrió paso a una caracterización particular de cuerpo asociada a la labor y reducida a una interpretación biológica. En esta línea de análisis, el cuerpo se encuentra retraído hacia sí mismo y preocupado por los requerimientos básicos de la vida orgánica. La tesis arendtiana que atraviesa *La condición humana* y podría resumirse como un creciente ascenso de lo social y de supremacía del *animal laborans* por sobre el *homo-faber* conlleva, constante y explícitamente, la preocupación por el cuerpo humano.

Con la inversión de las actividades hacia el interior de la *vita activa*, esto es, el desplazamiento del trabajo y la acción por la supremacía de labor, el cuerpo pierde su capacidad –precisamente humana– de distinción, de manifestación singular en la pluralidad de relaciones. El auge de lo social encabeza, radical y crecientemente, un proceso de masificación del cuerpo, despojando al mismo de su capacidad productiva –desplazada por la fabricación– y despojándolo también de toda posibilidad de acción –desplazada por la introspección y el reduccionismo a una vida meramente biológica–.⁵⁴ Esta preocupación de

54 Un breve pasaje de *La condición humana* da cuenta de la interpretación arendtiana sobre la vida biológica y sus principales características: “esta vida biológica, accesible a la propia observación, es al mismo tiempo un proceso metabólico entre el hombre y la naturaleza, resulta como si la introspección ya no necesitara perderse en las ramificaciones de una conciencia sin realidad, ya que ha encontrado dentro del hombre –no en su mente, sino en sus procesos corporales– suficiente materia exterior para unirse de nuevo con el mundo exterior” (Arendt, 2014: 337). Desde esta perspectiva, la división entre sujeto y objeto desaparece, en su lugar podemos presenciar, con mayor énfasis desde la modernidad tardía, la fusión de sujeto y objeto en un organismo vivo que consume todo aquello que lo rodea. Esta victoria del animal laborans se basa en una supervivencia anclada en la incorporación de materia exterior, dónde el cuerpo –reducido a sus necesidades básicas–, ocupa el centro de interés de la economía y la política.

Arendt por el corrimiento de la acción es rastreable incluso en *Los orígenes del totalitarismo*, particularmente a la hora de describir el comportamiento de los prisioneros de los campos. El punto más alto de la dominación totalitaria, en esta línea de análisis, se evidencia en la ausencia de acción, en la imposibilidad de llevar a cabo algo nuevo, de tomar algún tipo de iniciativa. Los hombres en los campos se comportan como si fueran uno sólo, “Un Hombre de dimensiones gigantescas” (Arendt, 1998: 694).

Desde la perspectiva de Arendt, mientras que en una dictadura, la esfera privada no se ve afectada de forma sistemática; la dominación total, a través del terror y la ideología, afecta la vida privada y llega incluso a inmiscuirse en la intimidad de los cuerpos. Para el caso de los prisioneros, desde los traslados, el hacinamiento, el desnudo, la manipulación, la experimentación; la dominación total desarticula toda individualidad, toda posibilidad de acción, de espontaneidad, transformando a los hombres en especímenes del animal humano, en los que “se han tornado irreconocibles las características singulares de la existencia humana” (Di Pego, 2015: 216).

La acción como alternativa al auge de lo social

Retomando el análisis de la cuestión política, es posible advertir, entre de las principales preocupaciones de Arendt, la posibilidad real y factible, no solo de resurgimiento del totalitarismo como forma de gobierno, sino también de la consolidación de ciertos elementos totalitarios, tales como la constitución de una sociedad de masas y la anulación de la política. En contraposición a la peligrosa pasividad que supone el afianzamiento de una sociedad de masas constituidas en torno al *animal laborans* y a su actividad cíclica e improductiva, Arendt ubica a la acción como alternativa provista de “lo público, el mundo común, la política, la voluntad, el diálogo, el aparecer, el poder, la pluralidad, el héroe, la inmortalidad y la igualdad” (Collin, 2006: 128). En esta línea, la acción arrojaría cierta luz sobre la oscuridad del fantasma totalitario y la constitución de una política en que lo doméstico, lo privado y los problemas asociados al parentesco dejaron sin refugio alguno al individuo (Arendt, 2013). La explicación inmediatamente posterior al apartado titulado *El auge de lo social*, incluido en *La condición humana*, resume en pocas palabras la tesis por la cual la labor se abre camino al apropiarse incluso de la esfera pública:

La emergencia de la sociedad –el auge de la administración doméstica, sus actividades, problemas y planes organizativos– desde el oscuro interior del hogar a la luz de la esfera pública, no sólo borró la antigua línea fronteriza entre lo privado y lo político, sino que también cambió casi más allá de lo reconocible el significado de las dos palabras y su significación para la vida del individuo y del ciudadano (Arendt, 2014: 48-49).

Cuando las actividades agrupadas bajo la noción de la labor abandonan la esfera privada y se confunden con lo público se genera un movimiento hacia el interior de la *vita activa* por el que la acción queda relegada al último plano. Lo social opaca la pluralidad, la posibilidad de manifestación en el espacio público. Para Arendt este espacio ocupa un rol fundamental en la política, puesto que al mismo tiempo que admite la posibilidad de intercambio, supone el abandono de cualquier tipo de sujeción. Es a partir de la modernidad tardía, que la sujeción a las necesidades afecta la posibilidad de participar activamente en la política y la noción de ciudadano se reduce a un mero laborante. Esta identificación común basada en la necesidad y satisfacción por los estados a través del movimiento cíclico del consumo, reúne a los hombres modernos en un laborar conjunto. Cabe aclarar que esta conexión no es sinónimo de intercambio entre iguales en el que existe la posibilidad de manifestar cierta singularidad, sino que, por el contrario, “esta contigüidad carece de los rasgos distintivos de la verdadera pluralidad” (Arendt, *ibid.*: 235). Es por lo hasta aquí desarrollado en relación al ascenso de lo social, que, para Arendt, el principal enemigo de la acción es la labor.

La labor, a diferencia de la acción, no requiere el pensamiento, sino simplemente el movimiento irreflexivo y repetitivo, el cual se enmarca en un ciclo de renovación constante. La acción –interpretada en pocas palabras como concepto cercano a la idea de libertad⁵⁵– se refiere a la capacidad humana de comenzar algo nuevo. El fundamento de la acción radica en “el *factum* de que todo hombre en cuanto por nacimiento viene al mundo –que ya estaba antes y continuará después– es él mismo un nuevo comienzo” (Arendt, 2013: 66).

La acción implica igualdad y al mismo tiempo distinción. Cabe aclarar que la igualdad no se establece por pertenecer a la especie humana, es decir, que la acción no contempla una esencia natural e inalienable que comparten todos los seres humanos, esta característica correspondería a la labor. En contraposición a esta postura, desde la perspectiva arendtiana, la igualdad se construye, y es en ese proceso, a través del empleo del acto y la palabra que los humanos son capaces de distinguirse entre sí.⁵⁶ En este sentido, el cuerpo es único y no está asociado a lo que *es* sino a lo que *hace*, pero este no es un hacer indecoroso, sinónimo de carga y desprovisto de pensamiento como históricamente fue concebido por la tradición, por el contrario, se encuentra asociado a la experiencia, es indisoluble del lenguaje y está singularizado por la posibilidad de aparición en el espacio común.

⁵⁵ La libertad en relación a la acción, desde la perspectiva arendtiana, supone una ruptura respecto de la idea fundada en la Antigüedad, por la que la libertad requería el retraimiento sobre sí mismo y el distanciamiento con la política. Para referirse a este desplazamiento de la libertad en relación a la acción y ubicar a la misma (la acción) en el centro de la escena, Arendt sostiene: “Si el sentido de la política es la libertad, es en este espacio –y no en ningún otro– donde tenemos el derecho a esperar milagros. No porque creamos en ellos sino porque los hombres, en la medida en que pueden actuar, son capaces de llevar a cabo lo improbable e imprevisible y de llevarlo a cabo continuamente, lo sepan o no” (Arendt, 2013: 66).

⁵⁶ Es en esta ruptura con la tradición y la concepción del espacio público como espacio abierto a la singularidad, que la idea de política –en línea con el minucioso análisis de Birulés (2013)–, podríamos problematizarlo desde la perspectiva arendtiana, no como un espacio de aceptación de la realidad, sino por el contrario, como un espacio propicio para la contingencia.

Bibliografía

Agamben, G. (2013) *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.

----- (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Aguilar.

----- (2005). “¿Qué queda? Queda la lengua materna. Conversación con Günter Gaus”.
En *Ensayos de comprensión 1930-1954*. Barcelona: Caparrós Editores, pp. 17-40.

----- (2008). *De la historia a la acción*. Buenos Aires: Paidós

----- (2013). *¿Qué es la política?* Buenos Aires: Paidós.

----- (2014). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós

Birulés, F (2013). “¿Por qué debe haber alguien y no nadie?” En: Arendt, H. *¿Qué es la política?* Buenos Aires: Paidós, pp. 9-42.

Collin, F. (2006). “Hannah Arendt: la acción y lo dado”. En: *Praxis de la diferencia*. Barcelona: Icaria, pp. 127-150.

Di Pego, A. (2010) “Biopolítica y totalitarismo en Hannah Arendt”. En: Echevarría, P. y Vestfrid, P. (coords.) *Tridecaedro: jóvenes investigadores en Ciencias Sociales de la UNLP*. La Plata, Editorial de la Universidad de La Plata, pp. 62-74.

----- (2015). *Totalitarismo y sociedad de masas en Hannah Arendt*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.

Capítulo 10

Educación del cuerpo y circo: primeros esbozos sobre el problema de la despolitización del circo para su inserción escolar

Eliana Caronello

*Ese afán de subversión
es lo que mejor designa la noción de circo.*
MANUEL PEREIRA, El mundo al revés

La pregunta que se ha presentado varias veces a lo largo de la carrera “¿Qué cuerpos educamos?” lleva a reflexionar acerca de qué prácticas seleccionamos para educar, ya que cada una de ellas tiene un trasfondo histórico – político que va configurando aquellos cuerpos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es oportuno pensar que no son casuales los modos de enseñanza – aprendizaje ni los contenidos que elegimos en nuestras clases, ya sea en un ámbito escolar o por fuera de la escuela; y a partir de ello reconocer las consecuencias y la importancia del cómo, el qué y el para qué educamos cuerpos.

En el presente escrito pretendo hacer un paralelismo entre: un recorrido histórico del circo (del circo tradicional al nuevo circo), un recorrido histórico – político de los cambios en las imágenes de cuerpo, y un recorrido de los distintos ámbitos de aplicación del circo (carpa, calle, escuela). Es correcto aclarar que, tanto para el recorrido histórico como para representar los cambios en las imágenes de cuerpo, se tomarán sucesos, teorías y autores occidentales. Luego en los ámbitos de aplicación del circo la mirada estará puesta en nuestro país, aunque varios datos pueden también coincidir con nuestros países limítrofes y hermanos.

Procuraré dar cuenta de cómo a partir del surgimiento del nuevo circo, el reconocimiento de cuerpos plurales⁵⁷ y la institucionalización del circo es posible pensarlo dentro de la escuela, es decir como contenido a transmitir social y culturalmente validado.

⁵⁷ Galak (2009) Cuerpos plurales hace referencia a la concepción de cuerpo que se da luego de la primera mitad del siglo XX, gracias a la incorporación de otras variables sociales, políticas y culturales que le dan una nueva posición a las ciencias sociales y a los estudios sociológicos ante la hegemonía de las ciencias naturales y positivistas que dominaban el concepto de cuerpo hasta el momento. La pluralidad de cuerpos indica una multiplicación, una aceptación de varios modelos corporales no vigentes hasta entonces.

A su vez, resaltar que la inclusión del circo en la escuela se piensa a través de la Educación Física, y debe adecuarse a ésta como herramienta para la formación del alumno y del ciudadano.

El circo moderno o tradicional tiene sus orígenes hacia fines del siglo XVIII en Inglaterra, aunque pueden rastrearse sus raíces en culturas antiquísimas, anteriores al convencional año cero.

El llamado circo tradicional transcurría en una inmensa y polivalente carpa, con una pista circular, que oficiaba de lugar de entrenamiento, lugar de aprendizaje y transmisión de conocimientos, escenario para la exhibición o espectáculo, hogar para sus artistas.

La actividad circense no era para cualquier individuo, era una experiencia familiar, heredada y practicada de generación en generación y de transmisión oral.

Si bien aprender sus técnicas era gratuito, cada circo por lo general tenía como dueño a un hombre, a un par hermanos o a una familia, que le otorgaban el nombre al mismo en su gira y a lo largo de su historia. Pero podemos afirmar que el circo pertenecía a un grupo reducido de personas, sin las cuales no hubiese habido circo, generalmente caracterizadas por alguna particularidad que se desviaba de lo normal, ya sea por destrezas físicas consideradas imposibles, por deformidades corporales que causaban curiosidad y asombro, o por el coraje en proezas y hazañas peligrosas. Podemos resaltar aquí que el concepto de naturaleza regía el parámetro de normalidad: aquello que no respondía a lo considerado naturalmente humano era calificado de anormal y para el público expectante eran verdaderos “prodigios biológicos”.

El espectáculo consistía en una sumatoria de números individuales o grupales, sin un hilo conductor. Era una exhibición de fenómenos, se podía encontrar en el circo a grandes gimnastas, al hombre bala, a la mujer barbuda, a la bella dama y al valiente hombre que dominaban fieras o hacían danzar caballos, y también a enanos y personas con distintas deformidades que llamaban la atención por su particularidad.

Esta forma que adopta el circo en sus orígenes no es casual, sino que acompaña y se constituye acorde a los cánones sociales vigentes en ese momento histórico. “Cada sociedad posee y construye su propio cuerpo; privilegia algunas acciones, tolera y prohíbe otras” (Vigarello, 1982). En el surgimiento del circo tradicional, finalizando el siglo XVIII, el cuerpo se representa en lo palpable, lo concreto. Era dominante la dicotomía filosófica entre cuerpo - mente, entre carne y espíritu, en la cual el primero estaba por debajo del segundo. Como vemos en Adorno y Horkheimer (1998) la carne representa el origen de todo mal, pero a la vez la modernidad instaura una relación de amor - odio por el cuerpo que se deja ver en la posesión y cosificación que la civilización hace de éste. En el caso del circo las deformidades corporales eran expuestas como símbolos de excepción natural, antihumanas, cosificadas y al mismo tiempo causaban sensaciones que oscilaban entre el asombro y el rechazo; porque aunque mostraban algo que nadie quisiera sobrellevar, igualmente eran motivo de atracción y conseguían miradas que pagaban por observarlos. A la vez, el circo encarna lo magnífico del cuerpo aún en el mismo espectáculo: los prodigios de agilidad, equilibrio, belleza, destrezas o valentía mostraban un cuerpo aceptado, admirado, un cuerpo normalmente humano en sus exponentes más altos.

El cuerpo adquiere un valor exclusivamente orgánico, pero individualizador. Este cuerpo natural y físico comienza a ser representación de lo bello, lo normal, lo espiritualmente bueno, lo mentalmente sano y por lo tanto empezará a delinear al individuo y a ser considerado como "lo que el individuo es".

Existía una representación filogenética acerca de la normalidad corporal, de cómo debía ser el cuerpo y su postura, de lo que el cuerpo normal era capaz o incapaz de hacer. Es bueno aclarar que este modelo de corporalidad es un diagrama europeo, que luego es trasladado a distintas partes de occidente por la expansión imperialista. El modelo de normalidad corporal era atribuido a la naturaleza, el cuerpo tenía que ser de tal o cual forma y si no lo era se debía a un accidente o desvío que correspondía ser corregido. Por eso la no correspondencia con los parámetros normales y únicos sería muestra de una falta de adaptación a la vida y a la sociedad, motivo de espectáculo en el caso del circo.

A partir el siglo XIX, surge una racionalización de las concepciones del cuerpo, con fuertes influencias científicas e industriales. Esto lleva a que se consolide la imagen de un cuerpo – máquina o cuerpo - accesorio, en la que el cuerpo es concebido como organismo separado de la mente, meramente instrumental, objeto de estudio y sobre todo funcional. Podemos ver la idea de disciplina en Foucault (1992), un cuerpo subordinado, necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo: por un lado dócil políticamente y por el otro útil productivamente.

Se acentúa la individuación a partir de los cuerpos, pues cada uno de ellos representa una fuerza productiva y una pieza más del engranaje capitalista. "Es a partir de un poder sobre el cuerpo como ha sido posible un saber fisiológico, orgánico" (Foucault, 1992:115) y es aquí donde las ramas de la fisiología, la eficacia de los movimientos y la utilidad de los cuerpos comienzan a tomar sentido.⁵⁸

Aquí el circo continuará su recorrido, sus giras. Pero hay un cambio en los espectáculos que ofrece: las deformidades quedarán relegadas, y las hazañas corporales tomarán el protagonismo: se inventa el número de trapecio a vuelo, y los grandes equilibristas y malabaristas no se quedan atrás; los números aumentan cada vez más su dificultad y la elegancia empieza a entremezclarse en los artistas. A su vez, durante todo el siglo XIX, los circos comienzan a exhibir animales salvajes importados en jaulas rodantes, al tiempo que las presentaciones de caballos o volteo van siendo dejadas de lado, luego de haber sido protagonistas de la carpa por más de un siglo.

Pese a todas sus modificaciones, el circo no deja de ser una práctica corporal popular y marginal, ya que el deporte se convierte en hegemónico y perteneciente a las clases dominantes. Claro está que la triunfante hegemonía del deporte se explica en la correspondencia que éste tiene con la biopolítica estatal que era necesaria para la fabricación de cuerpos dóciles y eficaces al sistema de ideas capitalistas que estaba en alza. El circo como práctica nómada, multicultural, híbrida y fenomenal no entraba en los lineamientos dominantes.

⁵⁸ Es en este contexto, a fines del siglo XIX, donde surge la Educación Física europea y luego, al poco tiempo, en Argentina. Podemos ver que el área nace con la fisiología rigiendo las formas de pensar el movimiento.

Luego de la primera mitad del siglo XX, las concepciones sociales acerca del cuerpo comienzan a cambiar. Se incorporaron otras variables sociales, políticas y culturales que le dan una nueva posición a las ciencias sociales y a los estudios sociológicos, que hasta el momento se encontraban bajo el ala de las ciencias naturales y positivistas. "(...) Esto, a su vez dio como resultado una multiplicación del cuerpo, una pluralidad de cuerpos o, si se quiere, un cuerpo plural" (Galak, 2009).

En este marco, comienza a darse una apropiación de los espacios públicos y de distintas prácticas corporales, entre ellas el circo. Alrededor de los años '70 y '80 surge el llamado nuevo circo. Su espectáculo encarna una historia, exhibe el vestuario, la escenografía, la actuación, lo teatral, lo expresivo, lo coreográfico.

Hay un cambio en las atracciones principales del espectáculo porque hay un cambio social en la concepción del cuerpo y de lo bello. Estos cuerpos plurales siguen mediados por una lógica de mercado liberal - capitalista que, aunque haya una pluralidad de cuerpos, impone un cuerpo ideal a alcanzar. Este cuerpo será un capital simbólico y cultural que permitirá la pertenencia y aceptación social en distintos ámbitos.

Las hazañas que parecían imposibles, las proezas heroicas y el peligro de muerte ya no son el centro del espectáculo. Parecería ser que se le otorga menos importancia a la "fuerza bruta" que a la forma "civilizada" de utilizar la fuerza. Esto deja ver una idea de "fuerza contenida", que se expresa de manera indirecta por medio de la soltura de los gestos y agilidades del cuerpo (Boltansky, 1975), lo cual podemos observar en los grandes espectáculos circenses de hoy en día.

Se podría describir al nuevo circo como una apropiación social del circo tradicional que descarta algunas viejas prácticas, resignifica y transforma otras.

La experiencia del nuevo circo es abierta para todos, callejera algunas veces, institucionalizada otras. Ya no tiene como único escenario la carpa sino que incorpora centros culturales, teatros, clubes, la calle y los espacios verdes. Se abre un abanico en el que se incluyen variantes que generarán prácticas con características diferentes: no será lo mismo el circo callejero que el circo institucionalizado. Se configuran entonces las artes circenses, un conjunto de destrezas, habilidades y técnicas características que tienen como fin último su despliegue frente a un público espectador, lo que las convierte en un medio expresivo superador de la mera técnica y que busca responder a las demandas estéticas de un sector social cada vez más amplio.

Hasta aquí he intentado realizar un paralelismo con sus respectivas correspondencias entre un escueto recorrido histórico del circo y las concepciones de cuerpo que se fueron sucediendo, sin dejar de convivir, a los largo de los años.

Ahora bien, a comienzos del siglo XXI podemos observar una aproximación entre el aérea de conocimiento del Circo y de la Educación Física. El circo comienza a incluirse dentro del campo de la Educación Física en las prácticas escolares, en clubes, en gimnasios y, a la vez, el nuevo circo incorpora a sus prácticas rasgos de nuestro campo: como las estructuras de las clases, formas en los entrenamientos y conocimientos teóricos. Esto es visible, por ejemplo, en la forma de enseñanza y divulgación del saber: en algunos ámbitos del nuevo circo, como la

calle y espacios verdes, la transmisión de conocimientos sigue siendo oral y a ella se suma la nueva tecnología: videos, fotos y grabaciones ofician de guía en el aprendizaje. Por otro lado, comenzaron a aparecer textos, investigaciones, recolección de experiencias, que incorporan una nueva forma de conocer acerca del circo: la escritura.

El circo comienza a hacerse presente dentro de nuestro campo disciplinar en instituciones como clubes, en los que la enseñanza en su mayoría es paga, pero sin restricción familiar ni de otro tipo; en espacios públicos en los que los conocimientos se intercambian, la enseñanza es entre pares y gratuita; y en la escuela, donde las artes circenses aparecen generalmente por el propio interés del profesor a cargo, sin ser oficialmente contenidos curriculares.

Los ámbitos del circo fueron expandiéndose: de la carpa a las calles, de las calles a los clubes o escuelas de circo, de ahí... ¿a la escuela?

No es casual que la incorporación del circo a la escuela se dé a través de la Educación Física y que, además, sea en estos últimos años y no antes cuando se pretenda y acepte su incorporación. Aunque aún no forma parte de los contenidos curriculares en Argentina, la enseñanza del circo en la Educación Física, y sobre todo en la escuela, se fundamenta en que promueve el desarrollo de la creatividad, la cooperación, el compañerismo, el respeto, la solidaridad, la expresión corporal, las distintas habilidades motoras. Las justificaciones que le dan sustento a la pretendida escolarización del circo no son la base de la práctica en sí misma, y sí responden a los ideales históricos, y aún vigentes, acerca de la formación del buen ciudadano, del individuo bueno y dócil. De esta forma el ingreso del circo a la escuela no representaría riesgo alguno.

La Educación Física adapta las actividades circenses a sus prácticas, no las toma tal cual fueron, ni de la misma forma que se dan fuera del campo disciplinar, no es el circo tradicional ni el circo callejero el que es apto para ser escolarizado, sino un nuevo circo institucionalizado que actúa como reproductor del orden social. Así es como esta práctica corporal no representa ningún riesgo para la hegemonía educativa, ya que ésta incorpora al circo enmarcándolo en los lineamientos de la institución moderna liberal.

“La Educación Física a lo largo del siglo XX se ha constituido políticamente en una disciplina pedagógica funcional y orgánica al capitalismo a través de las teorías pedagógicas hegemónicas” (Fiori, 2007). Lo pedagógico de sus prácticas está intrínsecamente relacionado con lo político, la escuela es uno de los principales aparatos ideológicos del Estado y la Educación Física como disciplina escolar tiene el papel de reproducir las estructuras dominantes estatales. Por ende, serán las ideologías dominantes aquellas que legitimen las prácticas sociales y, más aún, las escolares. Mediante el ejercicio de poder se configuran formas de pensar, ver y hacer prácticas corporales inter y extra escolares.

En el caso particular de la Argentina podemos ver que al momento de la conformación de los Sistemas Educativos Nacionales se le otorgó un fuerte papel normalizador y formador a la Educación Física. Los contenidos a transmitir fueron seleccionados, tomando unos y dejando gran parte de la oferta corporal fuera de las instituciones militares y escolares. Como ejemplo respecto a las consideraciones de la época, podemos citar las palabras de Argerich, maestro

militar de gimnasia y esgrima, quien hace referencia a que había un “dualismo ideológico” entre los miembros del Ejército: por una parte quienes apuntaban a la “mecánica del ejercicio” y por la otra los que preferían la “higiene de las ejercitaciones”. “La primera puede ser aprendida por mera observación (hasta en escenarios teatrales y de circo se hacen, es de fácil adquisición aún para cerebros poco evolucionados), en tanto la segunda requiere personas competentes y aptas científicamente para dirigir con las palabras las prácticas” (Argerich, 1918:15).

Históricamente las artes circenses han estado relegadas a los márgenes de la sociedad, siendo sus artistas calificados de "gitanos", "vagabundos", "hippies", "vagos", "fenómenos", "anormales". Bien llamados anormales si con ello se hace referencia a una desviación de la estructura social y política dominante. El circo como práctica no ha tenido estado ni nación, ha sido nómada, con integrantes de varias naciones, ha figurado "el mundo del revés" y su atracción es justamente ver realizado aquello que se ha calificado de imposible.

A partir del nacimiento del nuevo circo, junto con su institucionalización (expresada en la creación de escuelas de circo, espacios remunerados para su enseñanza, formación profesional en artes circenses, etc) y los cambios que se producen dentro de él (en sus espectáculos y su aceptación social) es que se lo posiciona como posible contenido, como herramienta de la Educación Física, como saber útil para una educación escolar.

Si pensamos a la escuela como aparato ideológico del Estado y a la Educación Física como parte de ella, podemos ver que su objetivo final es la formación del buen ciudadano y la conservación del sistema de producción existente. Las propuestas de la incorporación del circo a la escuela argentina son siempre ligadas al área curricular de Educación Física, por lo que el circo escolarizado perseguiría los mismos objetivos dichos anteriormente. Es aquí que, basándonos en las palabras de Alonso Sosa (2015), podemos ver dos dimensiones en lo circense: lo político y la política. Lo primero está relacionado con “las posibilidades corporales que las formas del circo habilitan” (Alonso Sosa, 2015: 2) y lo segundo es referido a lo formal y a su inclusión en la escuela⁵⁹. La autora habla sobre el potencial político de los cuerpos circenses en sus comienzos y en la actualidad. Sostiene que en los comienzos, a fines del siglo XVIII, aquel cuerpo que encajaba en el circo era un cuerpo incivilizado, desajustado, antiproductivo, anti-burgués. Luego, a partir de considerar al circo como arte (siglo XX) y mediante la mercantilización del arte es que ocurre una despolitización del arte circense. Ya deja esos calificativos sociales negativos para comenzar a ser caratulado como bello, espectacular, comerciable, vendible. En los últimos años se reivindican destrezas corporales pero con estéticas comerciales, lo que las legitima socialmente y les da una habilitación a su práctica, enseñanza y un nuevo puesto en el mercado de los espectáculos. Esto pone en peligro su autonomía, las creaciones de los artistas son mercancía, lo estético vende, se vende. “Esta progresiva estetización se instala facilitando la inserción de las creaciones en la dinámica de la comercialización del arte, ya que el costado bello, limpio, espectacular del circo lo convierte en un producto de mayor demanda y de más fácil inserción en la industria cultural.” (Alonso Sosa, 2015: 12)

⁵⁹ Es preciso aclarar que la autora uruguaya lo analiza desde la estabilización formal y legal en su país, el circo se incorpora como contenido obligatorio para la educación física primaria desde 2008.

Lo anterior expuesto va de la mano con su institucionalización: la despolitización del circo le da el pase para involucrarse en clubes, gimnasios, formaciones académicas, escuelas de circo, y en el sistema educativo. Atravesando esa institucionalización se convierte en un componente de la red de poder como instrumento de Estado. En otras palabras, la disolución de lo político en el circo permite su inserción escolar.

El circo tradicional no era apto para ser incluido en los currículum escolares, no era servil a los ideales y disciplinamientos que se pretendían lograr mediante la Educación Física. Es a partir de su institucionalización que el circo se legitima socialmente como práctica reconocida y apta para ser escolarizada, y es a partir de este cambio en su configuración que el circo es apto para ser servil al sistema educativo y a los ideales políticos - culturales que se pretenden transmitir mediante la formación de escolares.

El desafío como docentes es pensar en el porqué del circo en la escuela, y si lo elegimos como contenido a trabajar tenemos que reflexionar acerca de los objetivos que perseguimos a la hora de hacer circo. El reto será, entonces, que no pierda su calidad transgresora, no transmitir una forma ascética de hacer circo. Tener en cuenta que su ambulante y viajera historia propone otra noción de ciudadanía, que traspasa fronteras y aúna culturas; la cual se opone a la idea de ciudadanía moderna, de Patria y vida ciudadana.

Si finalmente el circo se incorpora al sistema de educación formal, entonces tendremos la dicotomía entre que sea absorbido por el sistema hegemónico educativo o que sea una posibilidad de disrupción en el interior de la escuela. Formar subjetividades críticas a través del circo y seguir conservando los valores contra-hegemónicos que promueve, es una propuesta que, como docentes, implica una constante reflexión acerca de la educación que elegimos y los cuerpos que educamos.

“Aquello que nos desafía tuvo siempre su mejor refugio en el circo.” (Manuel Pereira, en UNESCO 1988: 35)

Bibliografía

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1998). “Interés por el cuerpo”. En *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Alonso Sosa, V. (2015). *El arte, lo político y la política: reflexiones a partir del circo*. En 11º Congreso Argentino y 6º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, disponible en la página web: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar>. Ensenada.
- Argerich, L. J. (1918). *Apuntes e indicaciones sobre gimnasia militar*. Buenos Aires: Colegio Militar de la Nación.
- Boltanski, L. (1975). “El uso del cuerpo”. En *Los usos sociales del cuerpo*. Buenos Aires: Editorial Periferia.
- Bortoleto, M. A. (2006). “Circo y Educación Física: los juegos circenses como recurso pedagógico”. En *Revista Stadium*, N° 195. Buenos Aires.

- Fiori, N. (2007). "Sociedad, Estado y... Educación Física. La constitución (política) de la Educación Física en Argentina a través de sus teorías pedagógicas (Parte I)". En *www.efdeportes.com*, *Revista Digital* N° 104. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1992). "Poder-cuerpo". En *La microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Fouchet, A. (2006). *Las artes del circo. Una aventura pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Galak, E. (2012). "Del sintagma al oxímoron. La construcción del currículum y del oficio de Educación Física en la Argentina de fin de siècle XIX". En *Revista Educación Física y deporte*, vol. 31, n° 1, pp. 777-787. Colombia.
- (2009). "El cuerpo de las prácticas corporales". En *Estudios críticos de Educación Física*, dir. Ricardo Crisorio, Facultad de Humanidades de la UNLP, Colección "Textos Básicos. La Plata: Al Margen.
- Invernó, J (2003). *Circo y Educación Física. Otra forma de aprender*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Portos, M. E. y del Picolo, C. (2010) "Las prácticas corporales circenses en la ciudad de La Plata. De la carpa a las calles de la ciudad". En *Revista Ciencia, Deporte y Cultura Física*, 2da época, N° 1, pp 131-143. Colima: Universidad de Colima y la Facultad de Ciencias de la Educación.
- UNESCO. (1988). El Circo. Un espectáculo del mundo. En *Revista mensual El Correo de la UNESCO*. París.
- Seibel, B. (1974). El circo, fuente del teatro nacional. En *Revista Ideas, Letras, Artes en la Crisis*, N° 18. Buenos Aires.
- Vigarello, G. (1982). "Historias de cuerpos: entrevista con Michel de Certeau". En *Historia y grafía*, 2, p. 179-90, Julio – Diciembre de 1997. Esprit.

CAPÍTULO 11

La evaluación: ¿garantía de qué?⁶⁰

Lescano Agustín

Resumen

Generalmente, cuando se lleva adelante una propuesta educativa en un ámbito de formación, se presenta un sistema de evaluación. Este sistema pretende comprobar si los estudiantes *aprendieron*. La educación en general y el campo de la Educación Física en particular, suponen que si los estudiantes realizan las actividades o contestan las preguntas de la evaluación: aprendieron y por lo tanto saben. No obstante, preferimos preguntarnos: ¿aprendieron? ¿Saben?

Existen varias investigaciones, libros, artículos educativos y de la Educación Física que se ocupan de pensar la evaluación. Estos textos, habitualmente precisan cómo aprenden los *alumnos*, con lo cual, se podría afirmar que saben. Sin embargo, la evaluación que allí se propone tiene por objeto comprobar, comparar, clasificar, cuantificar, controlar y producir toda una serie de saberes que permiten configurar lo que Foucault llama “las ciencias del hombre o del individuo”. Se aplican diferentes mecanismos de poder y se introduce al individuo en un campo disciplinar y hace de cada individuo un caso. Todas estas acciones intentan decir mucho sobre quiénes son los individuos, pero nada dicen e informan si los estudiantes aprendieron, si los estudiantes saben. Si sostenemos este principio con que se piensa la evaluación ¿hay alguna forma de saber si aprendieron? ¿Hay alguna forma de saber si saben?

A pesar de todo, podemos afirmar que los estudiantes aprenden y saben, pero ¿qué epistemología y metodología pensar para cercar una respuesta a las preguntas anteriores? El siguiente trabajo se ocupará de analizar cómo la educación en general y la Educación Física en particular piensan la evaluación, para proponer una novedad sobre la temática a partir de la conceptualización que la Educación Corporal hace sobre la idea de *práctica*, entendida ésta como “término técnico” en tanto formas de hacer, pensar y decir.

⁶⁰ Ponencia presentada en el XVI Encuentro Nacional y XI Internacional de Investigadores en Educación Física y II Encuentro de Extensión, ISEF-UdelaR.

Desarrollo

Cuando se aborda el tema de la evaluación en el sistema educativo, cualquiera sea su nivel, se busca comprobar si los estudiantes aprendieron. Se desarrolla un sistema o proceso de enseñanza-aprendizaje y se aplica una serie de test o evaluaciones que tienen por finalidad averiguar si los alumnos aprendieron lo que enseñó el docente.⁶¹ De modo general, se puede afirmar que el sistema o proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en que el docente enseña y el alumno aprende aquello que el docente enseña; la evaluación sirve para saber si el alumno aprendió y para establecer el grado o nivel que alcanzó en ese aprendizaje. Lo que se hace es ubicar en el centro del análisis el aprendizaje del alumno y el desempeño que puede tener o no tener. Se realizan una serie de evaluaciones que tienen por objeto conocer al alumno y medir su desempeño. Se llevan adelante test que tienen consideración científica, válida y objetiva sobre los supuesto factores individuales que hacen al proceso de enseñanza-aprendizaje: inteligencia, talento, aptitud, interés; por nombrar algunos (cf. Díaz Barriga, 1994). Con los resultados de estos estudios se puede conocer, medir, comprobar, comparar, clasificar, calificar, cuantificar y por lo tanto controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las diferentes exámenes producen una serie de saberes que permiten configurar las “ciencias del hombre o del individuo” (cf. Foucault, 2002). Se aplican diferentes mecanismos de evaluación para introducir al individuo en un campo disciplinar y hacer de cada individuo un caso. Todas estas evaluaciones intentan decir mucho sobre quiénes son los individuos, pero nada dicen e informan si los alumnos saben. ¿Por qué? Porque las “ciencias del hombre” son un conjunto de procedimientos, técnicas y saberes que se emplean sobre las acciones del hombre para aplicar fórmulas, obtener datos y describirlo con el objeto de controlarlo y considerarlo políticamente. El efecto de estas *ciencias* es producir un conjunto de conocimientos que toman por objeto al hombre en lo que tiene de empírico, pero con la intención y el deber de analizar lo que hizo, hace o puede llegar a realizar. ¿Pero para qué sirven las “ciencias del hombre” en el campo de la evaluación? Para conocer lo que el alumno hizo, lo que hace y lo que podrá realizar; el dato empírico sirve fundamentalmente para analizar las modificaciones que sufrió producto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Analizando el modo en que Blázquez Sánchez piensa la evaluación en Educación Física y pensando su libro como caso paradigmático,⁶² se puede explicar cómo se configuran las “ciencias del hombre” que ponen en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al individuo. En primera instancia, para que la evaluación produzca un conjunto de conocimientos, hay que decir que concierne al proceso educativo y está integrada dentro de él con el objeto de proporcionar la máxima información para mejorar este proceso (cf. Diccionario de las Ciencias de la Educación, Santillana, 1983). Éste se comprueba individualmente según los resultados logrados con los objetivos especificados con antelación. La idea de objetivos a cumplir es uno de los

⁶¹ Nótese que sobre esta idea de evaluación se utilizan los conceptos de alumno (sin luz) y docente (dócil), términos que la Educación Corporal cambia por los de estudiante (ligado a un saber que desea aprender) y maestro (poseedor y transmisor de un saber).

⁶² Paradigma en el sentido de ejemplo, que sirve para mostrar con un solo caso como funciona la serie (cf. Agamben, 2009).

aspectos que configuran las “ciencias del hombre”; con ellos se puede armar un mecanismo que ubica en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al individuo. Según se alcancen los objetivos, se puede determinar los aprendizajes logrados y el desempeño que tuvo el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces, “la evaluación es contemplada como un proceso dinámico, continuo y sistemático enfocado hacia los cambios de la conducta del alumno, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos” (Blázquez Sánchez, 1986: 15). La articulación de estas ideas configuran un aparato tecnológico de la evaluación bajo una serie de principios: 1) “actividad sistemática” en relación con las demás partes de la planificación educativa; 2) consecuentemente “integrada en el proceso educativo”; 3) debe “tener en cuenta las diferencias individuales” para “no masificar o uniformar”; 4) se utilizan “distintos medios de evaluación” dependiendo del objetivo que se tiene. A su vez, para considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje la evaluación tiene por finalidad “conocer el rendimiento del alumno”, “diagnosticar”, “valorar la eficacia del sistema de enseñanza”, “pronosticar las posibilidades del alumno”, “motivar e incentivar al alumno”, “agrupar o clasificar”, “asignar calificaciones a los alumnos” y “obtener datos para la investigación”. El modo comúnmente utilizado se conoce como: “evaluación continua”. Esta modalidad tiene diferentes fases: “inicial”, “progresiva o formativa”, “final o sumativa”; porque “se parte de una situación inicial y se pretende conseguir cambios permanentes y eficaces en la conducta de los educandos” (cf. Blázquez Sánchez, 1986: 15-45).

El modelo curricular que mejor se ajusta a esta forma de pensar la evaluación es el de objetivos, porque el cambio de conducta es el objetivo final que se logra en diferentes etapas. “Cada etapa tiene unos objetivos concretos cuyo logro condiciona el objetivo final” (Blázquez Sánchez, 1986: 41). Se arma una pirámide de objetivos: en la cúspide los generales y en la base los específicos. Hay un principio de conexión entre niveles: conseguir un nivel inferior es la condición necesaria para lograr los objetivos de orden superior. Así, tenemos un doble juego: primero se derivan objetivos específicos a partir de los generales para centrar la atención en los específicos (cf. Gimeno Sacristan 1986: 87); segundo se gradúan todos los objetivos de lo simple a lo complejo porque el modelo ordena jerárquicamente. Se trata de ver qué orden consiguen los objetivos o cómo se encadenan los efectos de aprendizaje para ir ascendiendo a resultados o aprendizajes. Se supone que los objetivos generales se consiguen a través de otros más específicos que son previos. Alcanzar metas cada vez más complejas supone una secuencialización determinada de objetivos y una ordenación concreta de las experiencias educativas tendentes a lograrlos. Hay una concatenación de objetivos para definir detalladamente una secuencia de instrucción. Se establece luego del diagnóstico una serie de pasos, etapas, niveles; tantos como sean posibles especificar en la cronología: simple-complejo, específico-general. La secuencia es un problema fundamental de primer orden en el modelo por objetivos, porque el progreso del aprendizaje sigue una jerarquía de objetivos a cumplir determinada, esto es: cada paso no puede ser más que el siguiente ni menos que el anterior, es lo justo y necesario. El paso 1 no puede ser más que el 2 ni menos que el diagnóstico; el paso 2 no puede ser más que el 3 ni menos que el 1; así sucesivamente, de paso en paso, de nivel en

nivel, de año en año (cf. Gimeno Sacristan 1986: 114). Lograr los objetivos del paso 1 significa el pasaje al 2, lograr los del paso 2 el pasaje al 3, así para cada uno de los pasos, niveles y años en que se quiera dividir la instrucción. Hay una sucesión ordenada, porque la secuenciación establece objetivos para cada paso, nivel y año. Todo está detallado, no puede quedar nada por fuera del detalle, porque la secuenciación en pasos 1, 2, 3, 4, 5... etc., permite dividir el contenido en objetivos específicos a ser cumplidos, o lo que es lo mismo, *particulariza el contenido*. Consecuentemente, si el contenido se divide por medio de objetivos específicos a lograr en tantas partes como sea posible, el *sujeto se universaliza*, es decir, *todos por igual*. Todos pasan por 1, 2, 3, 4, 5... etc., no hay ninguno que no tenga que hacerlo, algunos serán más rápidos, otros más lentos, otros normales, pero todos, sin excepción deben transitar por el contenido en el modo en que ese contenido ha sido dividido y cumplir con cada uno de los objetivos específicos. Para verificar el cumplimiento de los objetivos en cada paso o nivel se lleva adelante una evaluación. El modelo de evaluación continua propone que:

el conocimiento y la valoración de la consecución de los objetivos parciales nos permite introducir correcciones que facilitan el logro de los objetivos intermedios de cada unidad didáctica y de cada nivel educativo y, como consecuencia, también el de las últimas finalidades de perfeccionamiento. (...) Consiste en una atención continuada a todas las manifestaciones del alumno, que nos sirvan para comprobar y mejorar la acción educativa. (...) [Entonces,] la evaluación continua permite convencer al alumno de que no trabaja lo suficiente, mostrándole las posibilidades de mejorar y sugerirle el camino a seguir, o al contrario felicitarle por los éxitos alcanzados, de forma que aumente así la confianza en su propia capacidad (Blázquez Sánchez, 1986: 41-44).

En el modelo por objetivos con una evaluación continua se aplican principios y finalidades que tienen por lógica combinar un conjunto de técnicas para conocer al alumno y su rendimiento. De modo general, la evaluación habilita al docente para juzgar el desempeño que cada alumno alcanza en un proceso de enseñanza-aprendizaje que es pensado para todos igual. Es decir, la evaluación no indica si el alumno aprende, sino lo que hizo, lo que hace y lo que podrá realizar en un modelo que se presenta universal.

Nuestra idea no tiene por objeto centrarse en el individuo, sino en las prácticas, en tanto sistemas de acción habitados por el pensamiento que organiza lo que los hombres hacen y el modo de hacerlo. Idea que articula el pensamiento y la acción y que se puede extender a la teoría y la práctica. En este sentido, es preciso señalar que la Educación Corporal no entiende las prácticas como tradicionalmente suele suceder en el campo de la Educación Física. Generalmente se divide y conceptualiza del siguiente modo: clases teóricas o teóricos en donde un profesor explica y los estudiantes toman sus apuntes o notas, estas clases se suelen dictar en los ámbitos de formación y se suponen que carecen de práctica. Por otra parte, tenemos clases prácticas o prácticos en donde un profesor les indica a los estudiantes diferentes actividades a realizar, estas clases suelen dictarse en las escuelas, en los clubes, en los gimnasios y tam-

bién en los ámbitos de formación y se suponen que carecen de teoría. Este modo tradicional sostiene que la teoría y la práctica están desconectadas; que la teoría tiene una dimensión sustancial y/o esencialista en algo o alguien que serviría como punto de partida, y la práctica existe en una dimensión material, mensurable y proyectiva.

En la Educación Corporal, el hacer de la práctica no está por fuera de la teoría, ni la teoría por fuera del hacer; las prácticas están habitadas por el pensamiento, por una teoría y un saber que las constituye y estructura en un modo de hacer. La Educación Corporal entiende que en las prácticas hay un discurso, hay un pensamiento que organiza y estructura lo que hacemos y el modo en que lo hacemos; es lo que se conoce como: racionalidad de las prácticas. La centralidad de la enseñanza en la Educación Corporal está dada por la racionalidad de las prácticas o un conjunto de prácticas a enseñar y no en el alumno que aprende. Esa racionalidad que presenta las prácticas conlleva a que la enseñanza y su evaluación abandonen la perspectiva tradicional centrada en el individuo y se desplace hacia “las formas de racionalidad que organizan las maneras de obrar” (cf. Foucault, 1996). Pero estas formas de racionalidad dependen de tres grandes órdenes que no se pueden pensar completamente extraños unos de otros sino en su relación y sistematización entre sí, esto es: “relaciones de dominio sobre las cosas, relaciones de acción sobre los otros, relaciones con uno mismo” (cf. Foucault, 1996). La sistematicidad consiste en que “el dominio sobre las cosas pasa por la relación con los otros; y ésta implica siempre relaciones con uno mismo; e inversamente” (Foucault, 1996: 109). Son tres ejes cuyas particularidades y relaciones hacen a la sistematicidad en los ejes del saber, poder y ética. Para la Educación Corporal, una práctica tiene y debe que presentar una relación sistemática en los tres ejes, no en dos ni el análisis sobre uno solo. Esta idea implica que la enseñanza se piensa y problematiza sistemáticamente en los tres ejes. Consecuentemente la evaluación también se debe pensar en la relación sistemática de los tres ejes. No se puede pensar la enseñanza solo en el eje del saber o en el eje del poder o en el eje ético; tampoco puede ser pensada así la evaluación, ambas cosas hay que pensarlas en su relación sistemática. Entonces, ¿cuándo podemos encontrar un indicador sobre el saber? Cuando en la práctica encontramos una relación sistemática en los tres ejes: saber, poder, ética. Es decir, cuando la práctica presenta una sistematicidad en el saber, un saber que permite relacionarse con los otros y una ética que posibilita analizar el saber y la relación con los otros; todo esto a su vez articulado a las formas de racionalidad que organizan las maneras de obrar. No se trata, por ejemplo en un deporte de equipo, ejecutar correctamente las técnicas o ser sumamente habilidoso y desatender las estrategias de equipo. Tampoco se trata de tener una actitud o predisposición a jugar una práctica deportiva sino se trabaja sobre el saber de las técnicas y los aspectos estratégicos que habilitan a problematizar la sistematicidad en los tres ejes. Tampoco se trata de relacionarse con los otros por un hecho de amistad o por el abuso de la fuerza o cualquier otro motivo, en la relación con los demás media el saber de las técnicas y cómo pensamos su ejecución con los otros. Entonces, la enseñanza y evaluación de la Educación Corporal no busca conocer al alumno y medir su desempeño en el

proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que busca problematizar las formas de racionalidad que una práctica presenta y ponerla a prueba en una relación sistemática sobre tres ejes: saber, poder, ética; relación que indica la articulación del saber con una práctica.

Bibliografía

Blázquez Sánchez, D. (1998). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde.

Díaz Barriga, A. (1994). "Una polémica en relación con el examen". En: Biblioteca Digital de la OEI, *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 5 Calidad de la Educación. Mayo-Agosto 1994. Disponible en <http://www.oei.es/oeivirt/rie05a05.htm> Acceso 18 de agosto de 2016.

Diccionario de las Ciencias de la Educación. Santillana. 1983.

Foucault, M. (1996). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Ediciones de la Piqueta.

----- (2002). "Los medios del buen encuzamiento". *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gimeno Sacristán, J. (1986). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata.

CAPITULO 12

¿Qué significa Rehabilitar?

Alteraciones posturales y prácticas corporales orientadas a los usos y acciones del cuerpo

María Laura Pagola

Resumen

Este trabajo se propone presentar un análisis de las prácticas que se realizan bajo el nombre de *rehabilitación* y del modo en el que se abordan esas prácticas, con aquellas personas que se adhieren a algún programa *para rehabilitarse*. Tal como nos demuestra la práctica profesional, la mayoría de las personas asisten a estas prácticas por prescripción médica o después de haber sufrido alguna lesión deportiva, enfermedad o dolores y molestias ocasionadas como consecuencias de hábitos de vida sedentaria. Nos proponemos comparar dos miradas en torno a la *rehabilitación* para abordar las alteraciones posturales. Para ello se exponen, por un lado, un abordaje tradicional que implica pensar esas prácticas vinculadas al tratamiento médico, y la salud y, por otro lado, un abordaje posible desde la mirada de las prácticas corporales.

Finalmente se resalta la importancia de una integración de las miradas para realizar un abordaje en su mayor complejidad posible.

Un abordaje tradicional con respecto a la rehabilitación

Dice un refrán latino que nombrar es conocer. Si esto es así, no es menos cierto que todo conocimiento implica una concepción particular, históricamente determinada, del mundo y que esa concepción persiste inscripta en el nombre. Esto puede verse en algunos significados implícitos en el nombre “rehabilitación”.

Como verbo, rehabilitar significa “Habilitar de nuevo o restituir una persona o cosa a su antiguo estado”.

Esta misma idea de un estado primero al que hay que volver está implícita en los conceptos de equilibrio y estabilidad que, como se afirma en la bibliografía especializada en el tema, están

muy relacionados. Un cuerpo está en equilibrio cuando la suma de todas las fuerzas y momentos de fuerzas que actúan sobre él es igual a cero.

La postura normal fue definida por el Comité de Actitud Postural de la Academia Americana de Cirujanos Ortopédicos (AAOS)³ como “la posición relativa que adoptan las distintas partes del cuerpo. La postura correcta es aquella que permite un estado de equilibrio esquelético y muscular, que protege a las estructuras corporales de sostén frente a lesiones o deformaciones progresivas, independientemente de la posición en la que estas estructuras se encuentran, en reposo o en movimiento, (erecta, en decúbito, en cuclillas, inclinada, etc.). En estas condiciones, los músculos trabajan con mayor rendimiento y menor fatiga, resultando las posturas correctas, óptimas para los órganos torácicos y abdominales”.

La postura es la forma en que colocamos el cuerpo en el espacio y lo mantenemos para que no caiga por la atracción de la Ley de la Gravedad. La buena postura corporal es aquella en la que se cumplen una serie de normas mecánicas ideales que aseguran la distribución del peso del cuerpo de una forma homogénea, que facilita el esfuerzo de los músculos para sostenerlo o realizar una acción. (1) Kendall

No es raro entonces que, desde este punto de mira, se conciben las alteraciones posturales como la suma de todos aquellos desequilibrios o desajustes que provocan dolor, molestia y cierta dificultad para mantener una postura adecuada y en ocasiones impiden la posibilidad de realizar movimientos precisos, económicos y armónicos. Consecuentemente, las prácticas que se piensan con el propósito de abordar estas situaciones generalmente se vinculan con el concepto de imposibilidad y enfermedad y la mayor parte de las veces son realizadas por prescripción médica, lo que hace que quienes se acercan a realizarla, supongan que el paso por la misma funcione como un remedio específico y singular, cuyo poder curativo se despliega en el tiempo acotado de la prescripción médica, como la toma de pastillas durante una semana para curar un proceso infeccioso particular.

Las prácticas que atienden estas alteraciones adhieren en todas sus formas a pensar el cuerpo como un organismo y para ello toma las herramientas de la fisiología, la anatomía, y la biomecánica que estudia la naturaleza de este cuerpo y los efectos de los estímulos externos a él – entre ellos, el ejercicio físico.

Como se ve, desde esta concepción el propósito e intencionalidad está centrada solo en atender y rehabilitar el problema y sistematizar un programa para reducir la intensidad del dolor y los síntomas clínicos asociados, desarrollar la fuerza, la flexibilidad, aumentar los rangos de movilidad articular y restaurar o mejorar la capacidad funcional, estabilizar la columna o la rodilla lo que conlleva a una repetición apática y sin sentido dejándola solo del lado del organismo. Todas las definiciones y las prácticas que rodean a la rehabilitación, al menos en el sentido que este contexto deja deslizar, connotan la idea de un estado previo deseable al que se anhela volver.

La rehabilitación es definida por la OMS como «el conjunto de medidas sociales, educativas y profesionales destinadas a restituir al paciente minusválido la mayor capacidad e independencia posibles» y como parte de la asistencia médica encargada de desarrollar las

capacidades funcionales y psicológicas del individuo y activar sus mecanismos de compensación, a fin de permitirle llevar una existencia autónoma y dinámica. El objetivo se mide en parámetros funcionales, en el restablecimiento de su movilidad, cuidado personal, habilidad manual y comunicación.

En consonancia con esta concepción de la rehabilitación los programas tradicionales de rehabilitación cada vez que hacen referencia al cuerpo lo hacen en términos de órganos, sistemas, aparatos, articulaciones y músculos, es decir que se ocupan del cuerpo físico-orgánico. La rehabilitación entonces, irrumpe como la encargada de restituir a un estado anterior y así, volver a hacer que esos sistemas se reordenen y continúen funcionando como un motor. De estos conceptos se desprenden las recomendaciones del ejercicio físico, planteado como una necesidad biológica fundamentada en el estudio de los efectos agudos y crónicos que los ejercicios pensados para cada caso provocan. Estos ejercicios adquieren importancia a la luz de la fisiopatología de la enfermedad que se busca prevenir. Se trata de un programa de actividades adaptadas específicamente a las posibilidades del individuo en cuestión (Craig Liebenson, 2003) que apunta a detectar, evaluar y determinar patrones defectuosos y sustituirlos por movimientos saludables.

Abordaje posible desde la mirada de las prácticas corporales

Para proponer esas prácticas que el enfoque tradicional no puede pensar, es necesario deslizar los marcos de la discusión. Ir desde las prácticas que se realizan con el propósito de la rehabilitación, y que consideran como únicos datos importantes las características generales de las personas, edad, sexo, o la parte del cuerpo que “no está funcionando correctamente”, hacia la conceptualización de la enseñanza en los marcos del saber, saber que supone un sujeto más que un existente biológico y que, por lo tanto requiere ser abordado en una dimensión de saber.

Se debiera sumar como propósito no menos importante el de despertar el interés de modo tal que las personas que lleguen por la vía de la enfermedad o el dolor encuentren no un remedio pasajero, sino que se apropien y se adhieran a la práctica, en transmitir modos de hacer que posibiliten un buen uso del cuerpo, en la apropiación de esos saberes, cuyo efecto sobre lo orgánico va a suceder aún sin proponerlo como objetivo principal, plantear consignas cuyas respuestas no sean cerradas y que promuevan a nuevas preguntas para motorizar el deseo de saber más.

Desde esta posición, se priorizar el trabajo de apropiación de las formas de practicar el movimiento de la mejor manera posible y del modo más cómodo, incitar a caminar por más tiempo y con pasos más largos aprovechando al máximo la posibilidad que me ofrece tener un mejor rango de movilidad en la articulación coxofemoral, regular el tono muscular, o tener mejor equilibrio en los músculos que participan de la postura ya sea que hayamos trabajado con técnicas para mejorar la fuerza y la flexibilidad, y como consecuencia mejorar la técnica de la marcha de

la carrera, y del salto o recuperar la estabilidad de la rodilla luego de una lesión lo que permite ejecutar con mayor precisión el gesto deportivo específico (por ejemplo pegarle a la pelota o realizar un mejor lanzamiento como consecuencia de un hombro con el que se logre tener mayor potencia y estabilidad).

Resulta de interés establecer un deslizamiento de sentido que va desde la idea de *rehabilitación* clásica hacia la idea de *rehabilitación* como practica corporal. Cuando nos referimos al abordaje de las alteraciones, que clásicamente se vuelven objeto de la rehabilitación, en términos de practica la pensamos en función de una idea de cuerpo entendida como un organismo que se constituye como tal en un orden simbólico, que hace del cuerpo algo más que un conjunto de órganos segmentados. La práctica que de aquí se desprende no es simplemente un medio para la aplicación de conocimientos generados en otras disciplinas en provecho de la prevención y promoción de la salud. Se trata entonces de diferenciar el cuerpo-objeto de la rehabilitación, del cuerpo-sujeto de las prácticas corporales. Los saberes vinculados a las prácticas corporales que se ponen en marcha en el proceso no son los mismos que aquellos vinculados a la rehabilitación y a sus lógicas. Irrumpen, en el proceso, otro modo de vincularse con el cuerpo más allá de la afección que inicialmente lo liga a la rehabilitación.

A partir del pensamiento de Judith Butler, y desde un punto de vista psicoanalítico, Ariel Martínez (2015a), señala el proceso que subyace a la construcción imaginaria del cuerpo. Es decir que la anatomía no constituye jamás un dato a priori de algún esquema, que a modo de inscripción simbólica otorga existencia. De este modo, no se niega que el carácter material del cuerpo depende de las esferas anátomo-fisiológicas y biológicas, sin embargo es preciso pensar qué matrices interpretativas condicionan, permiten y limitan tal materialidad (Martínez, 2015b)

Teniendo en cuanta estas consideraciones resulta pertinente la diferencia entre programar y prescribir que propone el Profesor Adrián Casas.

La programación implica el diseño de un proyecto a seguir, construido de manera conjunta entre alumno y profesor, la programación reconoce esas entidades y las riquezas de sus interacciones incorporando al alumno en la toma de decisiones y en el desarrollo del proceso. En tanto la prescripción es el acto de ordenar, indicar y determinar cómo debe ser el ejercicio (Casas, 2006: pág. 91), La prescripción en sentido exclusivamente orgánico implica plantear el ejercicio en términos de medicamento, con estímulos semanales que activa mecanismos específicos según los componentes de la carga y a la metodología del entrenamiento, a fines de generar efectos agudos y crónicos., sitúa al cuerpo del lado de la “Zoé” – la vida como un hecho natural - ignorando su dimensión cultural, histórica y política, que corresponde a la “Bios” o forma de vida calificada. Agamben, Giorgio. (2003). Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida. Valencia, España. Pre-textos.

Pensar nuestras prácticas en términos de prescripción las somete al discurso médico, dejando de lado la educación del cuerpo. Una persona educada en lo que respecta a los usos del cuerpo es capaz de pensar y valerse de los saberes y herramientas que le permiten hacer un

uso y cuidado inteligente de su cuerpo por vías del ejercicio de la libertad y no del “deber por necesidad” biológica.

Cuando hablamos de programar y no de prescribir ya estamos teniendo en cuenta al otro en ese plan, es decir que si la intencionalidad de esa práctica es a modo de ejemplo la de restituir la estabilidad espinal para disminuir el dolor lumbar crónico, implicaría plantear el ejercicio no solo como una carga física en un sentido exclusivamente orgánico, y natural Concepción que tiene el profesional que supone una concepción diferente del destinatario y eso supone efectos simbólicos, se trata de situar la prescripción en una estructura que la contiene y la re significa de tal modo que la prescripción deja de serlo. “Ya que la constitución del cuerpo no se da en su desarrollo sino en sus relaciones, en sus acciones, en sus usos y en sus prácticas” (Crisorio, 2015:10)

Y el efecto que las distintas prácticas corporales tienen sobre el organismo, en el caso de la rehabilitación, en lugar de configurarse a partir de éstos los subordina a los requisitos de los usos del cuerpo que define como su objeto. En palabras de Crisorio, entonces “si el cuerpo es aquello que se constituye en el orden simbólico el objeto de la Educación Corporal es el cuerpo de la acción y no aquel cuerpo natural”. El cuerpo pertenece y se constituye en la cultura, por lo tanto “nuestro cuerpo son las acciones de nuestro cuerpo (...) fragmentos y acciones en devenir, cambiantes, inestables resistentes a toda percepción unitaria e interior” (Crisorio, 2010: 224).

Desde este punto de vista abordar el fenómeno planteado con una multiplicidad de técnicas contribuye a bordar el cuerpo en su mayor complejidad posible Trabajar con el cuerpo no excluye la utilización de las técnicas conocidas para trabajar los problemas posturales sino resituar tales técnicas al servicio de un nuevo modo de entender el cuerpo.

A modo de conclusión: hacia una integración de las miradas

Resulta importante destacar que la gimnasia *correctiva*, que en nuestra disciplina es la encargada de abordar las consecuencias que provocan las alteraciones posturales, se nutre de los aportes que brinda la anatomía, la fisiología, la biomecánica, siendo estos, entonces, necesarios pero no suficientes, a la hora de abordar el tratamiento desde nuevos posicionamientos, configurados a partir de posibles afecciones a nivel del cuerpo fisiológico o anatómico. La crítica del cuerpo físico no hace a la Educación Corporal perder de vista la del cuerpo biológico. Finalmente cabe destacar la pertinencia de localizar un término que transforme al de *rehabilitación* a partir de incorporar las consideraciones teóricas que la mirada de las practicas corporales propone para, de este modo, concebir los efectos de la *rehabilitación* no como un retorno a una configuración anatomofisiológica previa, sino como un nuevo posicionamiento localizado en un continuo proceso, en la que no se trata de seguir o no un tratamiento sino que se intenta que el alumno logre problematizar su situación respecto a los modos del hacer con el cuerpo.

Bibliografía

- Agamben, G. (2003). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia, España. Pre-textos.
- Bergmark, A. (1989) *Stability of the lumbar spine. A study in mechanical engineering*. Acta OrthopScand. 230 Suppl1:S1–54.
- Casas, A. (2006). La programación y entrenamiento de la patitudaerobica para la prevencion de enfermedades cardiacas. En *Fundamentos científicos y metodologicos del ejercicio en la prevencion e intervencion sobre las enfermedades cardiovasculares*. La Plata: UCALP.
- Crisorio, R. (2010) *Homero y Platón: Dos paradigmas de la educación corporal* (Tesis de posgrado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación.
- Crisorio, R. (2015).Educación corporal. En R. Crisorio (Comp.). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: Edulp.)
- Esposito, R. (2006). *Bios*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kendall, F. *Músculos. Pruebas Funcionales. Postura y Dolor* quinta Edición. España
- Martínez, A. (2015a). Apuntes sobre el cuerpo en el pensamiento de Judith Butler. Aportes del psicoanálisis en la Teoría Queer. *AffectioSocietatis*, 12(23): 1-16.
- Martínez, A. (2015b). No todo lo sólido se desvanece en el discurso. Vacilaciones corporales entre el psicoanálisis y Judith Butler. En R. Crisorio (Comp.). *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (pp.109-116). La Plata: Edulp.
- Rocha Bidegain,L (2013) *Practicas corporales y usos del cuerpo: sobre lo que podemos no hacer*.

CAPÍTULO 13

Apuntes para la educación del cuerpo: una enseñanza *entre* Prácticas Corporales y Educación Física

Carolina Escudero y Daniela Yutzis

Resumen

Este trabajo organiza un conjunto de reflexiones generadas a partir de las clases de Danza y Sensopercepción que se dictan desde la cátedra de Educación Física 5 de la Carrera de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. El interés central está puesto en el nuevo territorio que se construye a partir del encuentro de estas prácticas con la Educación Física, cada una con su recorrido histórico-político, sus saberes y sus técnicas. La pregunta es qué saber es posible ofrecer, qué implicancias tiene para la Educación Física la recepción de una propuesta que no forma parte de sus saberes establecidos y qué espacio se discrimina *entre* ambos territorios para pensar la educación del cuerpo y la formación de profesores.

Presentación

El siguiente trabajo se enmarca dentro de las investigaciones referidas al *cuerpo* y su *educación*. Si bien el texto propone ante todo un estudio de análisis y reflexión, en su trayecto el lector encontrará referencias a un espacio específico de trabajo que posibilitó la aparición de algunas de las preguntas que ordenan esta escritura. Ese espacio es la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad y en la Cátedra de Educación Física 5, allí desarrollamos nuestras investigaciones y dictamos nuestras clases. En el caso particular del Seminario de Danza, la incorporación a la cátedra fue en el año 2012 y el mismo se dicta de manera regular durante los dos cuatrimestres del año lectivo. El espacio de enseñanza desarrolla cuestiones vinculadas a la generación de movimiento a partir del análisis de los elementos invariantes de la danza y la enseñanza de algunos aspectos técnicos con el objetivo de contribuir a la generación de material de movimiento a partir del recurso a elementos “característicos” de la

danza. También se abordan cuestiones vinculadas a los fundamentos teóricos de la danza, haciendo especial hincapié en su constitución histórica con el objeto de desnaturalizar su función artística y dando lugar a su función educativa. El Seminario de Sensopercepción se dicta desde el año 2009 y allí se trabaja en particular el estudio de la organización del movimiento y la postura tanto para la vida cotidiana como en relación a gestos deportivos. La inclusión de este seminario implica ofrecer un modo diferente de abordar el estudio del movimiento ya no centrado en conceptos más habituales para los estudiantes como la fuerza y la resistencia sino con el foco puesto en las articulaciones, los apoyos, el peso. La misma situación de correr el eje de atención propone la reflexión de desnaturalizar aquellos lugares tradicionales desde donde pensar el movimiento. Se aborda la presente temática con clases prácticas, teórica, reflexiones y un espacio donde se borra justamente el límite entre la teoría y la práctica. Este espacio de trabajo funciona como “locus empírico” respecto de las preguntas de investigación que venimos sosteniendo de manera regular desde el año 2008 en el equipo de investigación que dirige el Dr. Ricardo Crisorio, orientadas a pensar una educación del cuerpo que fundamente su enseñanza en la construcción de un cuerpo que sirva para la producción de vida calificada. Podemos decir que esta articulación entre investigación y docencia es la que nos permite presentar el conjunto de las reflexiones que dan cuerpo al presente artículo.

A esta dimensión institucional sumamos un espacio epistemológico que se abre desde la Maestría en Educación Corporal (UNLP), cuyo interés es pensar la educación del cuerpo como un objeto de saber que requiere la elaboración de un campo de saber propio. En el marco de esta cátedra dictamos clases de Sensopercepción y Danza y luego a partir del trabajo y de las lecturas constantes compartimos espacios de reflexión. Es en este contexto nos interesa pensar en términos del saber que ofrecemos e interpretar algo de los efectos que provoca esa oferta.

¿Cómo establecer qué saberes tienen que ser enseñados en la formación de profesores y licenciados en Educación Física? Esta pregunta de carácter curricular suele responderse a partir del entrelazamiento de diversos factores históricos, disciplinares, políticos e institucionales. Así se determina y constituye la especificidad y la identidad de la Educación Física como campo de saber. De manera sintética y simplificadora podemos decir que la Educación Física toma por objeto de saber y por lo tanto de enseñanza un conjunto de configuraciones de movimiento significativas para nuestra cultura y las interpreta para transformarlas en contenidos educativos. Sabemos que en su devenir ha escogido unas formas de saber sobre el cuerpo excluyendo otras.

Su nacimiento puede datarse con precisión. En la segunda mitad del siglo XIX los médicos y los fisiólogos promovieron y consumaron un movimiento de “reforma de la gimnástica” que procuró el desplazamiento de la gimnástica alemana por el *sport* inglés en toda la Europa continental. Esa intervención tuvo lugar en el marco de la medicina social urbana, organizada en el siglo XVIII, cuyo emergente y correlato científico fue la fisiología (...)

la Educación Física es un producto moderno. Más aún, cabalmente moderno. No sólo nació en medio de la modernidad –Europa, 1880-1890– sino que lo hizo de un parto característicamente moderno: del vientre de la ciencia y de la mano del Estado. (Crisorio, 2009: 38 y ss.)

Entendemos que el diálogo reflexivo con ciertos saberes sobre el cuerpo -extraterritoriales a la Educación Física- puede generar un efecto de apertura y ofrecer espacios para nuevas identificaciones respecto del saber y las acciones de enseñanza. En nuestro caso, la danza contemporánea y la sensorpercepción ofrecen un modo de entender el movimiento del cuerpo y trabajar con él que carece del peso “naturalista y biologicista” que tiene para la Educación Física. Nos permite pensar el movimiento desde una lógica analítica y estética en base a la cual adquiere sentido, introducir nuevos elementos para producirlo y ofrecer otras lógicas para interpretar el deporte y la gimnasia. Esto resulta sumamente enriquecedor y ofrece zonas de intercambio en las cuáles es posible establecer articulaciones que generan efectos de saber novedosos para pensar la educación del cuerpo y la formación de profesores. En este sentido, la idea de suponer al cuerpo y su movimiento construidos cultural y políticamente nos permite tomar como objeto las "configuraciones de movimiento", entendidas como las formas en que las sociedades y los sujetos elaboran las diferentes instancias de movimiento, es decir, formas especiales de prácticas corporales que la educación ha tomado y puede aún tomar como contenidos a enseñar.

¿Qué hacemos con esto? ¿Cómo construimos una enseñanza en la Educación Física incluyendo saberes que toman por objeto al cuerpo y que no forman parte de esa historia? Más aún, ¿cómo lo hacemos sin negar la diferencia, la diversidad y la desigualdad como modos en que la alteridad se constituye y función de la cual es posible articular cualquier tipo de relación'. Esa brecha, por su misma tensión, organiza y mantiene en actividad aquello que separa, constituyendo una intensidad. Y esa misma brecha produce un *entre* que genera una tensión que se traduce en reflexión. Nos habilita a abordar respuestas no cerradas como verdades únicas, pone en jaque los postulados básicos de nuestros territorios, aquellos sobre los que nos paramos (o *acostamos*) con comodidad para revisar esas preguntas tan obvias, que ya casi ni abordamos. El *entre* no da lugar a la fijación sino que potencia la novedad a partir de la diferencia. El *entre* nos permite recuperar cierta inquietud crítica sobre aquellas minucias que constituyen nuestra práctica y ofrecer la posibilidad de quebrar el andamiaje de un saber estabilizado o conocimiento establecido. Produce un modo interesante de acceder a las preguntas que el discurso hegemónico va obturando, olvidadas y dejadas de lado por nuestras prácticas, con la intención de que vuelvan a convertirse en esenciales.

II. Situación

El espacio conceptual y político, el eje que permite establecer nexos y puntos de diálogo entre el saber tradicional y propio a la Educación Física y otros saberes, se organiza en torno a la preocupación y la pregunta por la educación del cuerpo. Cuando corremos la mirada respecto de la especificidad de las configuraciones de movimiento, para pensarlas en su relación con la educación del cuerpo en las sociedades modernas y contemporáneas, emerge la posibilidad de diálogo y entrecruzamiento. La experticia, el saber específico respecto de las prácticas corporales se modula en función del volver al cuerpo objeto de su pensamiento y acción.

El recorrido relativamente corto de la Educación Corporal nos invita a buscar nuevas lecturas que complejicen la reflexión y nos permitan avanzar en la conceptualización de nuestras prácticas, que, como se ha dicho, otorgan un lugar nuevo y central al pensamiento mismo de las prácticas, hasta unos años atrás, muy alejado del terreno del movimiento.

Si bien Hannah Arendt no se ocupa especialmente del cuerpo, nos habilita a pensar a través del concepto de acción aquello que condiciona, a la vez que permite, la existencia humana. Este concepto nos resulta indispensable para entender nuestras prácticas, ya no sueltas y aisladas en un salón o en un aula, sino como constitutivas de un modo de hacer y ser en el mundo, en un marco histórico y político concreto.

Nuestra propuesta se orienta a pensar las prácticas en el orden de la acción. La acción es aquello que interrumpe la continuidad de lo cotidiano. Siempre supone pluralidad, por lo cual sus consecuencias escapan a los designios de sus protagonistas y resultan inesperadas e impredecibles. Tiene un principio que luego deviene un recorrido inesperado, que irrumpe -o puede irrumpir- las cadenas constantes de movimientos que sólo se copian a sí mismas. Es mediante el discurso y la acción que se puede revelar la cualidad de ser distinto. Nos insertamos en el mundo humano con palabra y acto y, en términos de Arendt, "...esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física" (2013: 201).

¿Cómo podemos pensar o qué suponemos que es educar un cuerpo? Los recientes desarrollos en torno a una teoría o programa de investigación en Educación Corporal nos ofrecen algunos elementos, criterios y conceptos para pensar y trabajar sobre la cuestión. La entrada Educación Corporal del *Diccionario Crítico de Educación Física Académica* (Crisorio en Carballo, 2015) es un texto programático, que nos orienta al menos en cuatro elementos:

1) La educación del cuerpo tendría que replegar el organismo al cuerpo, ya que la única posibilidad de *educar* un cuerpo es entenderlo como forma de vida calificada. Si entendemos que el cuerpo con el que nos encontramos es puro organismo, la idea misma de educación pierde sentido. Ahora bien, si entendemos que nuestras acciones en el ámbito de la enseñanza se orientan a un cuerpo que es efecto, resultado o producto de la cultura, la acción de educarlo no sólo adquiere sentido, sino una relevancia sustantiva.

2) El objeto de la Educación Corporal es educar el cuerpo a través de la enseñanza de prácticas corporales. Estas se entienden como formas organizadas de conducta que toman por

objeto al cuerpo. No son sólo los actos del cuerpo, sino todas las formas de hacer, pensar y decir que lo toman por objeto, lo circunscriben y por lo tanto lo crean. Esta idea de práctica corporal es más amplia, pero también más específica, si la comparamos con la de actividad física, porque no reduce el cuerpo a su acción biomecánica e indiferenciada respecto de las distintas configuraciones de movimiento. Supone que la racionalidad, la generalidad y la homogeneidad que le son constitutivas impactan en el hacer del cuerpo, registrando o comprendiendo su historicidad y su materialidad discursiva.

3) El gesto y la acción de educar un cuerpo implican a su otro constitutivo -el alma, el espíritu, la mente, la conciencia, el sujeto-, por lo cual nos ponen en el lugar de pensar el efecto de constitución subjetiva que tiene nuestra práctica de enseñanza, apostando a hacer del cuerpo un lugar para la subjetivación.

4) La Educación Corporal, deudora de las teorías actuales de la educación, propone la no-correspondencia entre enseñanza y aprendizaje como constitutiva del acto educativo. Lo cual implica, entre otras cosas, poner el eje en el saber para pensar la educación y no suponer que todo lo que se enseña es aprendido, ni que todo lo que se aprende es enseñado. Esto se desprende de pensar a la enseñanza como un acto de palabra y reconocer el equívoco como constitutivo de la relación dialógica. Pensando en términos de acción (Arendt, 2013), lleva a reconocer la imprevisibilidad en la respuesta, en este caso de los estudiantes, la irreversibilidad de la connotación del habla y esa producción de historias que se van encadenando más allá de la *intención* del docente que *inicia* el diálogo.

Entonces decimos que educar el cuerpo involucra, en primer término, comprenderlo como el resultado de la práctica que lo orienta, que lo ordena, que lo hace hacer, y no asumirlo como dado. Por ejemplo, asignarle adjetivos y accionar en función ellos. En segundo lugar, educar un cuerpo, espensar en las acciones que lo forman, que lo instruyen y a partir de qué recursos discursivos y/o materiales. Educar un cuerpo implica entenderlo como un cuerpo de la acción que se constituye en la esfera de un hacer que no reenvía a la dimensión de intercambio productivo (del trabajo) ni de intercambio simbiótico (biológico), sino del intercambio simbólico donde los márgenes de interpretación, equívoco y ambivalencia son constitutivos, lo cual nos obliga a asumir la tarea constante de la reflexión analítica y crítica para constituirse en tanto cuerpo. En nuestro caso, la danza y la sensopercepción tienen una historia, un conjunto de definiciones que las ubican dentro de un sistema de prácticas identificables a un dominio estético y profesional. Un conjunto de técnicas y habilidades que pueden ser adquiridas y entrenadas, generación de material de movimiento, técnica de improvisación y composición de modos de elaborar secuencias de movimiento significativas, ya sea en función de un objeto artístico, de la construcción de movimientos cotidianos o gestos deportivos.

La Sensopercepción es una práctica corporal que se gesta en los años 60, en una Argentina que mira los movimientos europeos en las nuevas propuestas educativas del arte. Patricia Stokoe nombra la Expresión Corporal-danza al regreso de sus años en Inglaterra y propone a la Sensopercepción como su técnica central, basada en el estudio y análisis del movimiento. Sutil, meticulosa, detallada, otra anatomía del cuerpo que genera forma en el espacio, que marca

direcciones, estudiando en sus gestos el espacio, los apoyos, los esfuerzos, la expansión del cuerpo y su *educación* en pos de que los movimientos sean cada vez más simples –incluso en la complejidad- y ante todo más elegantes.

La danza contemporánea reconoce su antecedente en la danza artística surgida en el contexto de la modernidad. El discurso a partir del cual se produce y se entiende es el de la teoría del arte. Clasicismo, romanticismo, expresionismo y formalismo implican modos de entender y producir arte, que impactan de manera directa en las técnicas de movimiento a partir de las cuales una obra de danza es hecha e interpretada por el público, y en las formas en que esa técnica se trasmite. Las transformaciones en la teoría del arte también impactan en los modos de circulación y consumo, haciendo del producto o proceso de trabajo el objeto que define el hacer.

A partir de aquí, y en el contexto de nuestra propuesta, cabe apoyarse en la argumentación que desarrolla Graham Mc. Fee (1992) por la cual no hay nada en el movimiento del cuerpo que nos permita decir que algo es danza y no otra cosa.

Pero si hacemos la pregunta “¿Qué es la danza?” sin ninguna referencia a un contexto, no podremos dar una respuesta adecuada. El tema de este Capítulo será la respuesta a la pregunta qué es lo que hace que una secuencia de danza sea danza y no sea gimnasia. O lo que es lo mismo: ¿qué es lo que hace que una secuencia de movimientos sea danza y no cualquier otra cosa?

La primera afirmación podría referirse a la necesidad de que los movimientos ejecutados sean reconocidos como característicos de la danza. Si reflexionamos por un momento acerca de esta posibilidad, veremos que el reconocimiento de una secuencia de danza y su diferenciación de la gimnasia no puede ser realizado a través de las características del movimiento; porque no hay movimientos que sean exclusivos de danza; es decir movimientos que aparezcan pura y exclusivamente en la danza y en ningún otro tipo de contexto. Siempre podemos imaginar esos movimientos corporales formando parte de actividades diferentes de la danza: por ejemplo, un ritual, una secuencia gimnástica, un juego infantil. La descripción del movimiento en sí mismo no es garantía de que lo que estamos observando es una danza y no cualquier otra cosa. (1992: 11)

Cambiar los criterios de producción y comprensión de la danza nos permite producir una nueva danza que no se proponga producir arte y para ello instrumentalizar el cuerpo, reduciendo la enseñanza a entrenamiento. Apostamos a promover una danza que tenga por meta la educación del cuerpo, haciendo del mismo el objeto de elaboración de la enseñanza, orientándola en función del gusto por el movimiento, interpretándola a partir de los conceptos que son constitutivos de la práctica y que dan cuenta de su generalidad, de su recurrencia en la historia de la cultura en occidente.

La educación del cuerpo tendría que contemplar una doble dimensión. De un lado prepararlo para el conjunto de acciones que requiere una práctica específica, incluirlo en ese conjunto práctico de manera reflexiva, situarlo como el objeto de saber a partir del cual el sistema de la

práctica se hace inteligible. En este sentido, tenemos que considerar al conjunto práctico que toma por objeto al cuerpo en función de las siguientes características de homogeneidad, sistematicidad y generalidad que describe Foucault (1999)⁶³.

En este sentido, educar el cuerpo supone educarlo para un uso que puede trascender la lógica del conjunto práctico en el que se instituye como objeto, incluyéndolo en el registro de la cultura de una época en función de los modos en que la misma interpela al cuerpo. Es apostar a que pueda usarse más allá de los límites que nos impone un sistema práctico. No abandonar la práctica, sino operar desplazamientos con el saber que una práctica nos ofrece para hacer significativo un sentido del cuerpo empujando los límites de una racionalidad específica.

Así, la educación del cuerpo, asumiendo que el objeto de la educación son las prácticas y no las actividades, no sólo habilita la formación de expertos, sino de cuerpos para un uso. El uso del cuerpo remite a la posibilidad de una problematización de las conductas del cuerpo dentro de los límites de la práctica, abriendo intersticios en los que no hay interdictos explícitos ni códigos de comportamiento rígidos. El uso del cuerpo involucra la reflexión, en los límites de la práctica, de lo que podemos hacer con lo aprendido, con su racionalidad, con su dimensión de saber, de acción con los otros y uno mismo; y lo hace porque es el resultado en la acción de la pregunta por el hacer, cuando no está especificada la forma. Pensar la enseñanza de la danza o la sensopercepción a partir de esta mirada es posible dado el carácter sistemático de estas prácticas, en relación a la cual el saber específico es posible porque hay un poder del sujeto sobre sí mismo que se pone en relación a los otros en el acto de enseñanza

Pensamos la práctica en el orden de la acción, en la que algo se crea y algo se destruye, se selecciona un objeto y se descarta otro. Ahora bien, el problema no estaría puesto en esta selección *necesaria* para recortar una práctica, sino en la *creencia racional* que sostiene, desde un discurso legitimador y dominante, que todo aquello seleccionado es la pura verdad, es el modo correcto de hacer las cosas. En nuestro caso, determinados gestos o movimientos.

III. Propuesta

Ahora bien, ¿cómo se arma y qué ocurre en la inter-territorialidad que se da y que efectivamente promovemos entre el saber tradicional de la Educación Física y los saberes que no están incluidos en su currícula? ¿En torno a qué especificidades puede anclar esa educación del cuerpo para ofrecer un saber *externo* pero significativo? ¿Cómo ofrecemos lógicas de comprensión, análisis y ejecución del movimiento que puedan interpretarse y usarse por un profesor de Educación Física aunque no sea un saber de su *competencia*? ¿Para qué le sirve? O

⁶³ Homogeneidad, en la medida en que funciona como regularidades y racionalidades que organizan la conducta, puede ser un código de movimientos determinado o el lenguaje y el conjunto de metáforas que una técnica específica desarrolla a los efectos de su conservación. Sistematicidad, en tanto análisis de un dominio de prácticas, supone poner atención en los ejes del saber, del poder y de la ética, sobre los que se puede tener registro a partir del acceso y el análisis de las teorías y el pensamiento de una práctica específica. Generalidad, entendida como recurrencia de un hacer en nuestra cultura, lo que permite investigarla en sus especificidades a la vez que plantear problemas generales (Foucault, 1999).

mejor dicho, ¿cómo le sirve? Nos interesa ir a lo microfísico, a lo que pasa en el marco de la clase cuando los estudiantes prueban, experimentan, un trabajo con miradas tan diferentes.

Estas materias incorporadas hace diez años aproximadamente forman parte de los seminarios optativos que los estudiantes pueden escoger durante los últimos años de carrera. Se cursan una vez por semana durante dos horas en grupos que oscilan entre 20 y 50 integrantes. Se trata de una propuesta diferente en el marco universitario, ya que a pesar de la rigurosidad del estudio de los contenidos requeridos no se marca un recorrido único e ideal para transitarla. Esto es fruto de varios factores: las docentes no somos egresadas de su misma carrera universitaria, tenemos una mirada desde la Educación Corporal, se trata de prácticas no demasiado conocidas por los estudiantes, por lo cual resultan novedosas y generan cierta extrañeza. Intentamos potenciar estos elementos para que lo diferente construya otro cuerpo posible, para que su práctica profesional pueda ser indagada desde otro marco.

Las clases devienen un espacio donde lo sorprendente-las más de las veces por su simpleza-genera nuevos trazos de movimiento, organizados, pensados, ejecutados desde lugares diferentes construyendo sentidos extraños si los pensamos a la luz de los conceptos del deporte tradicional, de la Educación Física, de la salud, tan arraigados en estos días.

Proponemos reflexionar sobre la recepción de las consignas de trabajo en la clase, destacando la diversidad de sentidos que las mismas adquieren al ser interpretadas desde el saber de la Educación Física o del saber de la danza y la sensopercepción. Nuestra propuesta considera el equívoco como constitutivo del lenguaje y de la experiencia de movimiento que el lenguaje posibilita. A partir de allí, la reflexión conjunta, la explicitación de criterios por parte de las docentes y el diálogo entre los diversos espacios de saber nos permiten ordenar el uso del lenguaje y poner en evidencia los contenidos de saber que una consigna de trabajo tiene. Proponemos un uso más específico, unas veces más apegado al nombre técnico del gesto y otras veces más próximo a la metáfora en el ámbito de la danza; un uso más reflexivo y relacional entre lenguaje y movimiento.

Un ejemplo: ante la consigna *tomamos 8 tiempos para llegar al piso* las repuestas de movimiento son múltiples. Algunos flexionan el torso sobre las piernas, otros llegan a la posición de acostado en el piso. Vemos desde el gesto efectivo de mover el cuerpo *durante* los 8 tiempos en que el movimiento ocurre, hasta un movimiento de 1 o 2 tiempos y el resto del tiempo en *silencio de movimiento*.

Esta situación evidencia el uso excesivo de la copia del modelo como forma en que se enseña el movimiento en la Educación Física tradicional, descuidando la inmensa potencialidad de la palabra. Muestra además la relación constitutiva que tienen cuerpo y lenguaje, ya que el equívoco constitutivo del lenguaje se traduce también en el equívoco en la producción del movimiento. Es decir, si todos los receptores del mensaje verbal hubiesen decodificado el mismo contenido, habríamos tenido en todos los casos la producción de un mismo movimiento. Ahora bien, como todos entendemos las palabras en función de nuestras trayectorias de formación discursivas, los resultados aparecen claramente múltiples y plurales. Nuestra función como docentes en este caso se orienta a marcar cuál es el con-

tenido de saber específico de la danza o de la sensopercepción en relación a esa consigna (bajar el centro de gravedad o maximizar la superficie de contacto del cuerpo con el suelo para potenciar la descarga de peso, etc.) y a partir de allí promover la reflexión sobre esta relación entre potencia del lenguaje y movimiento para pensar la enseñanza de las prácticas que constituyen el campo de la Educación Física tradicional.

Otro elemento vinculado a la potencialidad de la palabra en el contexto de la enseñanza es el uso reiterado de algunos términos provenientes de la antigua didáctica escolarizada (patada de caballito, conejito, etc.) que no solo empobrecen el lenguaje docente, sino la experiencia de movimiento que se puede hacer en una clase. Y esto a partir de considerar que la enseñanza se sitúa de manera exclusiva en la dimensión del saber y más específicamente con la producción de saber en una situación común, donde el agente y el recipiente comparten un espacio y estado de experimentación. La enseñanza entonces puede definirse como un acto de palabra (Behares y Rodríguez Giménez 2008), una instancia no constante, que acontece en el contexto del dispositivo educativo y se ubica entre el conocimiento (entendido como el conjunto de saberes más o menos estabilizados, representables y objetivos que se comparten en un orden cultural determinado) y el saber (entendido como subjetivo, e inestable, siempre en movimiento en la medida en que es lo que aparece cuando la verdad se reconoce como falta).

En términos de los *contenidos* nuevos que la danza y la sensopercepción ofrecen, que entran en diálogo con los contenidos tradicionales de la Educación Física, resultan significativos el aporte que la racionalidad específica de estas prácticas introduce como novedad, especialmente los vinculados al *espacio* -volumen, diseño, proyección, dirección, recorrido-, su relación con el peso y la velocidad en la configuración de la forma coreográfica y la dinámica del movimiento/los *planos* y *ejes* de colocación y organización del movimiento, en tanto criterios de organización espacial y, sobre todo, en tanto *locus* de la relación cuerpo-espacio; así como *el tiempo* como variable que impacta en la calidad de movimiento y en el cuerpo, que se organiza de manera distintiva. El trabajo sobre las diferentes gradaciones del tono muscular, la economía del movimiento y el estudio del movimiento descentrado del eje del trabajo muscular, pensado unas veces a partir de otros disparadores, como las articulaciones, los huesos, el contacto y el uso y traslado del peso del cuerpo en relación al piso, que suele ser de tanto interés. Frente al recurso orientado a poner la mirada principalmente en las extremidades, estas técnicas proponen también llevar la atención hacia la columna vertebral y la pelvis, no tan nombrada en las enseñanzas tradicionales.

Ahora bien, a partir de nuestra práctica docente, planteamos nuevas preguntas y algunas respuestas.

Reconocer la formalidad que implica desarrollar nuestra tarea en una institución universitaria presupone la presentación constante de programas, proyectos educativos, propuestas metodológicas, programas, modos de evaluación. La propuesta en estos seminarios, sin embargo, interpela la ilusión de un sentido cerrado, la existencia de una evolución creciente en una única dirección posible. No se plantea el concepto de evolución, pero sí se proyectan sentidos, direcciones, objetivos claros y pautas que requieren una gran precisión. La propuesta implica recu-

perar otra legibilidad del acontecimiento educativo y ello depende en parte de la mirada sobre las innumerables singularidades que lo atraviesan. Volver a considerar la ampliación de los límites del hecho educativo, la cuestión de la técnica de la mano de la jerarquía y la distribución de los saberes.

Hay un sentido que no está dado de antemano, que se vincula con el saber y la historia de las prácticas que enseñamos, con la *forma* que van adquiriendo al dejarse afectar por el hecho de enseñar, con el hecho de su generalidad y su sistematicidad. En este registro, el sentido de enseñar danza o sensopercepción en un profesorado de Educación Física está dado por la posibilidad de hacer del cuerpo el objeto de la elaboración de nuestra enseñanza, y en ese punto tomar la racionalidad de la Educación Corporal como criterio a partir del cual pensar la práctica de la danza y la sensopercepción, incluyendo claro está, la propia racionalidad de estas prácticas también. Para esto, las formas cambian y las técnicas que ponemos en juego para habilitar una experiencia de movimiento también. Esto afecta la pedagogía y también la didáctica: proponer un recorrido y no otro implica elegir un modo de hacer la clase y no otro, un modo de ordenar diacrónicamente la presentación del sentido general que orienta nuestra enseñanza. ¿Cuándo doy una clase vinculada a las formas de pensar y cuándo doy una clase vinculada a las formas de hacerlas? ¿Es necesario abordar así la enseñanza (con esta división contundente)? ¿Hacer danza o sensopercepción no implica ya un pensamiento sobre esas prácticas? Si respondemos afirmativamente esta pregunta, queda claro que la división entre una y otra forma es solo analítica, nunca operativa. Nuestra propuesta nos obliga a poner en jaque esa división tajante entre el hacer y el pensar.

Sin embargo, las condiciones materiales y simbólicas en las que hacemos circular el saber de nuestras prácticas determina nos determina y en ese sentido. La danza y la sensopercepción no tienen un espacio/lugar en el orden simbólico de la Educación Física y tampoco tienen un lugar material en el que poner en juego su enseñanza. El orden cronológico en que presentamos los contenidos de la danza y la sensopercepción puede no alterar el resultado final. Pero si lo hacen las múltiples singularidades del acontecimiento educativo, desde la multiplicidad de sujetos implicados en la enseñanza hasta las condiciones materiales en que la misma se ejerce –tener o no un pizarrón, tener o no un piso adecuado para trabajar con ciertos ejercicios, tener o no tener sonido, la temperatura del salón, tener un grupo de 60 o de 15 estudiantes. Todo esto afecta de manera sensible la escucha generada por nuestra propuesta. Si cada grupo es distinto, no es necesario fijar un modo de enseñanza. Dejarse afectar por lo que nos toca como docentes/profesores/maestros nos empuja a revisar nuestros recorridos, las formas en que presentamos el sentido que nos orienta y las técnicas que proponemos para hacer una experiencia de movimiento significativa en relación al sentido de hacer del cuerpo el objeto de elaboración de nuestra enseñanza. Que alguien pueda anotar una idea que aparece a partir del movimiento requiere cierta espacialidad. Que se pueda experimentar el movimiento a medida que el discurso que orienta nuestra enseñanza se pone en juego y se materializa, también requiere cierta espacialidad. La sistematicidad y racionalidad de la práctica implican un modo de practicarla.

¿Desde dónde pensamos el movimiento? ¿Qué saberes impregnan nuestro modo de pensar cuándo decimos que el movimiento se genera a partir del sistema nervioso o musculoesquelético? ¿Qué imágenes acompañan este saber? La incorporación de prácticas ajenas a la tradición del Deporte y la Educación Física nos permite sacar esos conceptos (de indudable importancia) de su lugar habitual, para que perduren, pero se abran a otras significaciones posibles. Reducir el movimiento a las posibilidades que nos ofrece el sistema nervioso central o el sistema musculoesquelético, nos impide pensar que el movimiento aparece cuando hay algo que lo significa. Moverse es el resultado de un conjunto de reglas que ordenan el hacer de un modo y no de otro, hay algo que despierta nuestras ganas de movernos o de no hacerlo, la racionalidad de la práctica, su homogeneidad remite a esta característica, ese elemento de sentido que esta antes del movimiento mismo. Este modo de entender el movimiento, nos invita a analizar, por ejemplo, por qué un mismo movimiento tiene distintos sentidos en el contexto de distintas prácticas e incluso, cómo un movimiento aparentemente idéntico pone en juego distintos esfuerzos, la homogeneidad específica a cada práctica signa una racionalidad que la ordena y le da sentido al movimiento. Por ejemplo, la posición inicial para la flexión de brazos – “lagartija” en el lenguaje de la Educación Física- tiene un sentido en una sala de musculación y un sentido distinto en un estudio de danza: en el primer caso se trabaja la fuerza del tren superior, en el segundo caso se trabaja la alienación de la columna en el plano inclinado o se estudian los modos de descarga del peso en relación al piso, para poner en juego una activación del centro de gravedad y de sostén cervical que en la flexión de brazos puede no aparecer, mientras que el tono muscular en los brazos será el requerido para contribuir con el centro al sostén de la columna.

En el intervalo entre los campos aparece la posibilidad de dar cuenta a una mirada política sobre el movimiento, y aparece allí el detalle más por desplazamiento que por focalización, más con una lógica de accidente que de minucia. Si en la danza o en la sensopercepción abordamos el movimiento de determinada forma es porque hay otros que lo piensan de otra manera. La construcción, el estudio y el saber acerca del movimiento tienen, ante todo, una dimensión política (en tanto una dimensión de relación con otro) y ética (en tanto dimensión de relación con un mismo y con el otro), especialmente cuando entendemos al movimiento como el efecto de sentido que construyen las prácticas corporales y remitimos esto al carácter sistemático de toda práctica. En este sentido, la apuesta de particularizar al sujeto y universalizar al contenido opera como marco en el cual ofrecer *modos de sujeción*, mostrando como formador el modo elegido (enseñar cosas y saberes de modo tal que enseñen formas de pensar y de aproximarse a las cosas y los saberes) y que el pensamiento es una forma posible y necesaria para construir el *trabajo ético*, el pensamiento como experiencia y como ejercicio de la educación del cuerpo.

En la dedicación al detalle, en la observación de la significación de lo insignificante, en la solidaridad entre las formas y los contenidos, podemos pasar de la divisoria entre disciplinas al encuentro de un terreno común para una práctica que excede y hace estallar los límites preestablecidos del saber. Esto se revela como necesario en nuestra enseñanza porque apostamos

a una estética del movimiento y del cuerpo. Una estética en el sentido de la existencia, de elaboración de una conducta a lo largo de una vida, para hacer de la vida una obra de arte que perdure más allá de la vida propiamente dicha, pensar la obra de nuestra vida como un gesto de creación constante. Esto nos invita a pensar los fundamentos de nuestra enseñanza: ya no sólo el saber histórico de nuestras prácticas y nuestras técnicas. Así, moverse y hacerlo bien no será únicamente la respuesta a la demanda de la disciplina o a los requerimientos de una vida *saludable*, sino sólo en la medida en que la disciplina se entiende en relación a una ética y la salud a una *dietética* (como componentes de una estética de la existencia). En la medida en que la sistematicidad de la práctica tome al practicante en la producción de su vida calificada.

La propuesta de enseñanza basada en la explicitación de la lógica de la danza o la senso-percepción orientada a educar el cuerpo incluirá algunos elementos que sirven a los estudiantes como herramientas para la interpretación y construcción del sentido que buscamos ofrecer. Cabe destacar que el lugar del lenguaje en esta propuesta es central para explicitar la lógica de nuestras disciplinas de formación de origen, y como herramienta pedagógica, apostando al equívoco constitutivo del lenguaje como elemento activo en la significación. A la vez, en este marco, transmitir no es reproducir de manera idéntica e incesante lo mismo. Desde la senso-percepción o la danza no se pretende entregar un método replicable que garantice resultados óptimos. Se intenta dejar un legado y que aparezca algo nuevo, se trata de una transmisión que implica cierta interrupción en la que aparece la diferencia, y se ponen en tensión aquellos puntos que parecen tan obvios que ya casi no los indagamos. En el acto de educar el gesto del lenguaje toma diversas formas. En la enseñanza de contenidos podemos operar, pero la transmisión de efectos de sentido opera más allá de la voluntad del maestro.

IV. Cierre

Hay una triple dimensión en cada una de nuestras prácticas: la que está dada por su historia y su configuración como campo de práctica, la novedad que introduce la Educación Corporal en la interpretación de esas prácticas, y la forma en que nos interpela la Educación Física en nuestra tarea de enseñar. Nuestro objetivo no es tan sólo que los alumnos incrementen sus conocimientos respecto de la danza o la senso-percepción, sino que a partir del pensamiento sobre el cuerpo que ponen en juego podamos problematizar otras prácticas, en particular la práctica de educar el cuerpo. Un saber que nos permita poner en juego una forma de pensar y hacer, para que podamos desarrollar nuevas formas de pensar y hacer. Sabemos que el saber en singular es imposible y, sin embargo, es esa imposibilidad la que nos mantiene activos. La imposibilidad de saber todo, la imposibilidad del saber cómo tal, es la que nos empuja a querer saber y, en nuestro caso, también a querer movernos.

Rodríguez Giménez (2008) retoma de Behares la distinción entre saber-hacer, falta-saber e imposible-saber, donde el saber-hacer representa el saber estabilizado, el saber-en falta representa el deseo de saber, y supone entonces la verdad como falta del conocimiento, y el impo-

sible-saber representa al Real, como instancia lógica respecto de la cual nunca podremos decir nada, nunca podremos representar. Aquí, los saberes menores y singulares de la danza y la sensorpercepción aparecen como recursos y excusas a partir de las cuales activar un principio de movimiento que nos permite recubrir la falta de saber que nos constituye.

El saber, en tanto contenido lógico del pensamiento y objeto de la tarea de enseñar, no es propiedad de nadie, ni del docente, ni de la escuela, ni de la familia, ni del estado o del club. Está dado en lo social, como experiencia, como pensamiento anónimo y como tarea que asumimos. Foucault (2004) sostiene que en una cultura la correspondencia de formas de saber, tipos de normatividad y modos de subjetivación define a la experiencia. Este modo de comprensión de la experiencia se articula de manera directa con el pensamiento, como aquella actitud significativa en base a la cual las formas de experiencia pueden transformarse.

Así, una mínima didáctica resulta importante. ¿Por qué leemos un texto? Para saber lo que dice, para saber cómo ese texto significa al pensamiento sobre el cuerpo y qué uso podemos darle para la educación del cuerpo, la enseñanza del movimiento. Presentar un texto académico tiene sentido si sabemos cómo lo usamos en la elaboración de nuestra enseñanza, y nuestra enseñanza debería tener un objetivo de sentido o de producción de sentido que esté más allá de los conocimientos que una disciplina tiene y reproduce.

¿Cómo y por qué nos movemos en una clase? ¿A partir de qué sentidos elegimos una con-signa y no otra? Hay elementos que son constitutivos de las prácticas que enseñamos. Para la danza son constitutivos el espacio y el tiempo, incluso más que el peso, la flexibilidad y la destreza. Esos conceptos significan al movimiento de la danza, los hace aparecer como movimiento con sentido. Trabajemos eso para poner el cuerpo en relación a un sentido que lo produce a partir del movimiento. Un ejemplo: hasta el siglo XX el peso no significaba al movimiento de la danza. Su aparición como un concepto que interpela el hacer transformó la danza ya que, entre otras cosas, comenzó a pensarse de un modo diferente el movimiento de la columna vertebral, lo que llevó a la emergencia del movimiento espiralado convocando todo el atrás del espacio diferenciándose del uso tradicional de la danza que hasta entonces se focalizaba en el espacio hacia delante y arriba.

Retomando las preguntas del inicio del trabajo, aunque sin cerrar las respuestas de manera taxativa, entendemos que construir un espacio inter-territorial, dejar que la brecha se habite y devenga un espacio *entre* distintas prácticas corporales -cada una con sus constructos, sus saberes y sus recorridos políticos e históricos- posibilita poner la mirada sobre aquello tan obvio que ya casi dejamos de observar. Retomar las preguntas sobre lo mínimo, lo primordial, lo que ya ni siquiera se pregunta, es un gesto que propicia retomar estos saberes y resignificar la propia práctica, que se reconfigura una vez más ampliando los propios márgenes de acción, de reflexión sobre el cuerpo y la educación. No pensar la disciplina como un casillero cerrado redobla la apuesta de la tarea docente y allí está uno de los puntos nodales de nuestra propuesta. Pensar la enseñanza de las prácticas corporales como el gesto constante de instalar una novedad en el campo de saber establecido por la Educación Física tiene el efecto de transformar la práctica.

Bibliografía

- Arendt, H. (1997) *¿Qué es la política?* Paidós, Barcelona.
- Arendt, H. (2013) *La condición humana*. Paidós, Buenos Aires.
- Behares, L. y Rodríguez Gimenez, R. (2008) *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Editorial de la Facultad de Humanidades, UdelaR. Uruguay.
- Crisorio, R. "Educación corporal" En Carballo, C. (2015) *Diccionario crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y Análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Prometeo, Buenos Aires.
- Crisorio, R. y Escudero, C. (2012) "Notas para una ética de la Educación Corporal" Publicado en Actas de las VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. ISSN 2250-8465
- Crisorio, R y Giles, M. (comp.) (2009) *Estudios Críticos de Educación Física*. Ediciones Al Margen, La Plata.
- Escudero, 2014 "Prácticas corporales y la educación del cuerpo: danza y subjetividad" en Revista Contemporánea de Educacao. Universidad Federal de Río de Janeiro. Volumen 9 número 18. Con referato, ISSN 1809-5747.
- Escudero, 2015 "La educación del cuerpo: la danza como práctica corporal" en Libro de Cátedra de Educación Física 5, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, UNLP, La Plata.
- Foucault, M. "Qué es la Ilustración" En Foucault, M. (1999) *Obras Esenciales. Volumen 3*. Paidós, Barcelona.
- Mauss, M. "Técnicas y movimientos corporales" En Mauss, M. (1991) *Sociología y Antropología*. Tecnos, Madrid.
- Mc Fee, G (1992). *Understanding Dance*. Londres, Routledge
- Weigel, S. (1999) *Cuerpo, imagen y espacio en Walter Benjamin. Una relectura*. Paidós, Buenos Aires.
- Yutzis, D. (2013) *Sensopercepción, otras lógicas del cuerpo*. Presentado en el 10 Congreso Argentino y 5 Congreso Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. ISSN 1853.

Los autores

Coordinadores

Crisorio, Ricardo Luis

Egresado como Profesor en Educación Física y Doctor en Ciencias de la Educación en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Profesor Titular Ordinario de la Cátedra de Educación Física 5 de la carrera de Licenciatura y Profesorado en Educación Física (FAHCE-UNLP). Director de la Maestría en Educación Corporal y docente responsable del Seminario Epistemología (FHCE/UNLP). Director del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de doble dependencia UNLP/CONICET. Su área de trabajo e investigación es la problematización de la educación del cuerpo y la enseñanza de las prácticas corporales. Ha publicado diversos artículos y libros sobre el tema de los que cabe destacar *Estudios Críticos en Educación Física (2009)* *El cuerpo, entre Homero y Platón (2017)* y *Educación del cuerpo. Curriculum, sujeto y saber (2017)*. En el año 2015 obtuvo el Premio a la Labor Científica en la UNLP por la categoría Investigador Formado

Rocha Bidegain, Liliana

Doctoranda del Programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Educación Corporal (FAHCE/UNLP), Profesora en Educación Física (FAHCE/UNLP), Profesora adjunta ordinaria de la asignatura Educación Física 5 (FAHCE/UNLP), miembro del Comité Asesor del Centro de Investigación Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES/IDIHCS- UNLP/CONICET) de la FAHCE, docente-investigadora en el Programa de Incentivos a la Docencia y la Investigación del MCyE, categoría 3; integrante de proyectos de investigación; autora de capítulos de libros y artículos de divulgación científica; conferencista y ponente en congresos y simposios de nivel nacional e internacional

Lescano, Agustín

Magíster. en Educación Corporal y Profesor en Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FAHCE-UNLP). Adjunto en la cátedra Educación Física 5 y responsable del seminario Gimnasia en la formación inicial. Inves-

tigación desde la perspectiva de la Educación Corporal del Profesorado y Licenciatura en Educación Física (FAHCE/UNLP). Profesor en el Ciclo de Licenciatura en Educación Física, (FaHCE-UNLP) y profesor en la Maestría en Deporte (FaHCE-UNLP). Caben destacar las siguientes publicaciones Lescano, A. (Comp.). (2018). *Buenas prácticas en la educación del cuerpo en la escuela inicial y básica*. Lescano, A. (2017) “*La organización del curriculum por objetivos. Un análisis de sus consecuencias científicas y políticas*” y Lescano, A. (2017) “*De la gestión del individuo a la autogestión: una misma forma de gestionar la Educación Física*”. Hace investigación y extensión en el área de la educación del cuerpo en el marco de los siguientes proyectos: “Educación y Heterogeneidad. Un análisis de y desde las prácticas corporales” y “Diversidad cultural y cuerpo. Democratizando las prácticas corporales”

Autores

Aldao, Jorge

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra Educación Física 2 y Ayudante diplomado en la cátedra Educación Física 3 de la carrera de Licenciatura y Profesorado en Educación Física (FAHCE/UNLP). Investigador del Programa de Incentivos de la Nación categoría V.

Caronello, Eliana

Profesora en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Profesora de Gimnasia Artística y Circo en espacios de educación no formal. Participante en el grupo de estudio “Subjetividad, Arte y Educación”; y en colectivos de estudio acerca de Filosofía, Política, Educación y Cuerpo.

De La Haye, Jessica

Profesora en Educación Física (UNLP). Ayudante diplomado ordinario en la cátedra Educación Física 1 y Ayudante diplomado interino en la cátedra Educación Física 2 del profesorado y licenciatura en Educación Física, investigadora del programa de Incentivos de la Nación categoría V. Ha presentado trabajos referidos a las prácticas deportivas en Educación Superior en el marco de congresos y jornadas de carácter nacional e internacional. Se ha desempeñado como jurado en concursos docentes. Además, es entrenadora nacional de Básquetbol (ENEBA, nivel 3).

Emiliozzi, Valeria

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata (UNLP), Magíster en Educación Corporal (UNLP), Licenciada en Educación Física (UNLP) y Profesora en Educación

Física, Instituto Superior de Formación Docente N° 47 (ISFD N° 47). Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra Educación Física 5 del profesorado y licenciatura en Educación Física, co-directora de la Maestría en Deporte (FaHCE-UNLP), investigadora del programa de Incentivos de la Nación Categoría III.. Ha publicado un libro titulado “*El sujeto como asunto. Las tramas curriculares de la Educación Física Contemporánea*” de Editorial Miño y Dávila, capítulos, artículos de la especialidad y numerosos trabajos en el marco de congresos y jornadas de carácter nacional e internacional. Además, se ha desempeñado como jurado en concursos docentes, defensas de tesis de posgrado, evaluadora de revistas científicas nacionales e internacionales y de planes de estudios

Escudero, Carolina

Licenciada en Sociología y Magíster en Educación Corporal por La Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra Educación Física 5 de la carrera de Licenciatura y Profesorado en Educación Física (FAHCE/UNLP). Docente responsable del Seminario Educación Corporal y Danza de la Maestría en Educación Corporal. Investigadora del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de doble dependencia UNLP/CONICET. Su área de trabajo e investigación es la problematización de la educación del cuerpo y la enseñanza de la danza y las prácticas corporales. Ha publicado diversos artículos y libros sobre el tema de los que cabe destacar *Cuerpo y Danza: una articulación desde la Educación Corporal (2013)*, *Apuntes para la educación del cuerpo: una enseñanza entre Prácticas Corporales y Educación Física (2016)* y *Educación del cuerpo. Curriculum, sujeto y saber (2017)*. En el año 2014 recibió la Mención Egresada Distinguida de Posgrado de la UNLP

Galak, Eduardo

Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE/UNLP), Magíster en Educación Corporal (FAHCE/UNLP) y Profesor de Educación Física (FAHCE/UNLP). Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra Educación Física 5 (FAHCE/UNLP) Investigador Asistente de la Carrera de Investigador Científico (CONICET) y Coordinador del "Colectivo de Estudios Política, Educación y Cuerpo (IdIHCS-UNLP/CONICET)". Es autor de diversos artículos y capítulos de libro en los que trabaja la relación entre educación del cuerpo y (re)producción política, principalmente a través de analizar genealógicamente discursos referidos a la formación profesional, a la estética, al cine, al cientificismo, a la salud e higiene públicas y al mejoramiento de la raza. De estas publicaciones cabe destacar: Galak, E.(2016) *Educación y Cuerpo al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*, Galak, E. y Gambarotta, E. (2015) *Cuerpo, Educación, Política: Tensiones epistémicas, históricas y prácticas* y Galak, E. y Varea, V. (2013) *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Ha recibido los si-

guientes premios: en 2017 ISCHE Early Career Conference Paper Award International Standing Conference for the History of Education y en 2016 1° Premio Gregorio Weinberg a la Investigación en Historia de la Educación, la Ciencia y la Cultura Latinoamericanas

Giglio Martín

Profesor en Educación Física. Maestrando en Educación Corporal. Jefe de Trabajos Prácticos de la materia Didáctica para la integración en Educación Física UNLP. Categoría de Investigación V.

Martínez, Ariel

Doctor en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Especialista en Educación en Géneros y Sexualidades (UNLP). Licenciado y Profesor de Psicología (UNLP). Profesor Adjunto de Psicología Evolutiva, y Jefe de Trabajos Prácticos de Psicología Evolutiva II, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP). Compilador junto a María Luisa Femenías de *Judith Butler: las identidades del sujeto opaco (2015)* y *'Judith Butler fuera de sí: Espectros, diálogos y referentes polémicos (2017)*. Docente investigador en temáticas sobre identidad, performatividad y cuerpo en el pensamiento feminista, los estudios de género y la teoría queer. Tareas de extensión brindando talleres de Educación Sexual Integral en Escuelas de Educación Media. Mención al Egresado distinguido de posgrado de la Universidad Nacional de La Plata por la Carrera de Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades (2017) y por la Carrera de Doctorado en Psicología (2016). Premio a la Labor Científica, Tecnológica y Artística 2015 otorgado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata a la Categoría Investigador Joven

Medina, Juan Cruz

Magister en Deporte, Universidad Nacional de la Plata (UNLP), Profesor en Educación Física (UNLP), Ayudante Diplomado en la cátedra Educación Física 5 del profesorado y licenciatura en Educación Física, secretario en la especialización en Programación y Evaluación del Ejercicio. Ha publicado capítulos, artículos de la especialidad y trabajos en el marco de congresos y jornadas de carácter nacional e internacional. Además, se ha desempeñado como jurado en concursos docentes.

Pagola, Laura

Profesora en Educación Física por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE/UNLP). Especialista en Programación y Evaluación del ejercicio (FAHCE/UNLP) Jefe de Trabajos prácticos en la cátedra de Educación Física 4. Jefa de Trabajos Prácticos y Ayudante del seminario Aspectos teóricos y técnicos de la Gimnasia en la cátedra de Educación Física 5 (FAHCE/UNLP). Ha publicado diversos artículos entre los que cabe destacar: Pagola (2015) *La enseñanza y la trasmisión de la Gimnasia en el marco de la Educación Corporal* y Pagola (2018) *¿Qué significa Rehabilitar? Alte-*

raciones posturales y prácticas corporales orientadas a los usos y acciones del cuerpo. Investigadora del proyecto “Formación inicial de Educadores Corporales: Estudios para la elaboración de un plan de estudios” y Prácticas corporales y educación del cuerpo: el discurso neurocientífico como imposible para la enseñanza. Así mismo hace trabajo de extensión en el marco del proyecto Educación Corporal en el Club Caminos Villa y es Capacitadora de Gimnasia en la Dirección General de Deportes de la Universidad Nacional de La Plata y en el El Instituto Provincial de la Administración Pública. Ha sido premiada en el año 2016 como egresada distinguida de posgrado por la UNLP por la carrera de Especialización en Evaluación y programación del ejercicio.

Patierno, Nicolás

Profesor en Educación Física y Magíster en Educación Corporal por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Ayudante diplomado de la cátedra Educación Física 5 de la Licenciatura y Profesorado en Educación Física de la FAHCE/UNLP. Becario de CONICET con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de doble dependencia UNLP/CONICET. Su área de investigación es educación del cuerpo y violencia. Ha publicado diversos artículos y libros sobre el tema de los que cabe destacar *Cuerpo y naturaleza humana. Aproximaciones a la perspectiva de Hannah Arendt* (2016), *Cuerpo y biopolítica: el totalitarismo como expresión radical de dominio* (2017) y *Cuerpo y naturaleza humana en la obra de Hannah Arendt* (2017)

Renatti, Cecilia

Profesora en Educación Física y Maestranda en Educación Corporal en la Universidad Nacional de La Plata. Ayudante Diplomada desde el año 2011 en la Asignatura Educación Física I, Eje Juego y Recreación I y en Educación Física II Eje Juego y Recreación II de las Carreras Profesora y Licenciatura en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata. Participó en Congresos, Jornadas y Capacitaciones como expositora y participante y en distintos proyectos de extensión y voluntariado universitario. Actualmente pertenece al proyecto “Estudios de las Prácticas corporales en la Educación Superior” dirigido por Marcelo Giles radicado en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (IdIHCS/FaHCE/UNLP)

Simoy, Silvana

Profesora en Educación Física por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad nacional de la Plata (FAHCE-UNLP). Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra Educación Física 5 (FAHCE/UNLP) a cargo del seminario Observación y Prácticas en el Nivel Superior. En el ámbito privado dicta clases de gimnasia, especialmente en el Método Pilates. Ha publicado diversos artículos entre los que cabe destacar: Simoy (2017) *Enseñanza del método Pilates desde la Educación Corporal* en coautoría con Daniela Yutzis, Laura Pagola y Carolina Escudero (2018) *Educación corporal y usos del cuerpo* y en

coautoría con Soledad Collela y Marcela Ochoteco (2015) *En los límites de pilates convencional*. Hace investigación y extensión en el marco de los siguientes proyectos “Educación y Heterogeneidad, un análisis de y desde las prácticas corporales” CICES-IdIHCS y “Continuidad de Trayectorias entre la educación media y la universitaria” en la marco del programa de voluntariado universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina.

Yutzis, Daniela

Profesora de Expresión Corporal-Danza Estudio Patricia Stokoe, Profesora de Danza contemporánea Escuela de Danzas clásicas de la Provincia de Buenos Aires y Magíster en Educación Corporal por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional La Plata (FAHCE/UNLP). Doctoranda en Ciencias Sociales Universidad Nacional Buenos Aires (UBA). Ayudante diplomado en Educación Física 4 y Educación Física 5 (FAHCE/UNLP) a cargo de los seminarios de Sensopercepción. En el ámbito privado es Directora y docente del estudio Amancay de Educación del movimiento y Danza. De sus trabajos publicados cabe destacar Yutzis (2008) *"La administración del cuerpo infantil en el siglo XVIII"*, Yutzis (2017) *"Lenguaje, palabra y transmisión en la enseñanza de prácticas corporales"* y Yutzis (2017) *"Como enseñar entre prácticas: reflexión para enseñar la educación del cuerpo"*. Su trabajo de investigación se desarrolla en el marco de los siguientes proyectos: Educación y Heterogeneidad: un análisis desde la Prácticas Corporales y en el grupo de estudio sobre Walter Benjamin y pensamiento alemán

La educación corporal como programa de investigación : elementos para pensar la enseñanza de las prácticas corporales / Ricardo Crisorio ... [et al.] ; coordinación general de Ricardo Crisorio ; Agustín Lescano ; Liliana Rocha Bidegain. - 1a edición para el alumno - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2019. Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-1734-8

1. Educación. 2. Programa de Investigación. 3. Cuerpo Humano. I. Crisorio, Ricardo II. Crisorio, Ricardo, coord. III. Lescano, Agustín, coord. IV. Rocha Bidegain, Liliana, coord. CDD 611

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina
+54 221 427 3992 / 427 4898
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2019
ISBN 978-950-34-1734-8
© 2019 - Edulp

S
sociales


Editorial
de la Universidad
de La Plata



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA