

Libros de **Cátedra**

Enseñanza y educación del cuerpo

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

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales

**Eduulp**
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN DEL CUERPO

Ricardo Crisorio
Liliana Rocha Bidegain
Agustín Lescano
(coordinadores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


Eduulp
EDITORIAL DE LA UNLP

Índice

Prólogo _____ 5

Capítulo 1

La enseñanza como herramienta en la divulgación y apropiación del conocimiento _____ 7

Ricardo Crisorio

Capítulo 2

Problematizando la enseñanza de los deportes _____ 21

Agustín Lescano

Capítulo 3

Una aproximación estética a la educación del cuerpo: vida calificada y gusto
por el movimiento _____ 35

Carolina Escudero y Daniela Yutzis

Capítulo 4

Prácticas Corporales _____ 42

Ricardo Crisorio

Capítulo 5

Prácticas Corporales: una lectura compartida _____ 54

Carolina Escudero, Laura Pagola, Silvana Simoy y Daniela Yutzis

Capítulo 6

El lugar de la cultura en la Educación Física Argentina _____ 63

Liliana Rocha Bidegain y María Eugenia Villa

Capítulo 7

El concepto de cuerpo en el campo académico de la Educación Física en Argentina
y en Brasil. Crítica y Renovación de la disciplina _____ 74

Eduardo Galak, Felipe Quintao Almeida, Iván Gomes, Fabio Zoboli

Capítulo 8

La era de las subjetividades en la política educativa _____ 86

Valeria Emiliozzi

Capítulo 9

Problematizando el currículum desde la Educación Corporal _____ 97

Facundo Francesio

Capítulo 10

Cavilaciones corporales en el pensamiento de Judith Butler _____ 108

Ariel Martínez

Capítulo 11

Usos del cuerpo asociados a la violencia en escuelas secundarias _____ 126

Nicolás Patierno

Capítulo 12

La educación del cuerpo en el campo de la salud _____ 138

Ana Belén Bowles Vaca Diez

Los autores _____ 147

Prólogo

Este tercer libro de cátedra tiene por objetivo, una vez más, transmitir una teoría que permita instrumentaciones, resoluciones teóricas y técnicas a los problemas de la educación del cuerpo tal como pueden pensarse desde una disciplina enmarcada en y comprometida con la educación general, entendida ésta como la transmisión crítica de bienes culturales.

Tanto en el primer libro de cátedra, *Ideas para pensar la educación del cuerpo*, como en el segundo, *La Educación Corporal como programa de investigación. Elementos para pensar la enseñanza de las prácticas corporales*, se compilaron 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 fue las prácticas corporales que toman al cuerpo por objeto, y la educación de este en el marco de la enseñanza universitaria. Se articularon temas abstractos, teóricos, con problemas técnicos, instrumentales, reflexiones sobre las prácticas académicas en nuestro camp; sobre la materialidad, las prácticas y las políticas de los cuerpos, en fin, sobre un conjunto de problematizaciones que desde hace años en el marco de la asignatura Educación Física 5, y de los equipos de investigación, docentes y estudiantes venimos realizando conjuntamente.

En esta oportunidad, el libro *Enseñanza y educación del cuerpo*, busca problematizar su objeto de estudio, las prácticas corporales, para hacer de ellas un objeto de enseñanza y de educación del cuerpo. Para ello, analiza un cuerpo que está atravesado –textualizado– por la cultura y problematiza para su enseñanza tres tipos de análisis, el de los saberes propiamente dichos, en tanto extraídos de la cultura y elaborados para su transmisión; el de los problemas que plantea la enseñanza de los mismos; y el de los marcos políticos–históricos necesariamente presentes en el que la enseñanza se realiza.

El libro, nuevamente 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 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.

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

CAPÍTULO 1

La enseñanza como herramienta en la divulgación y apropiación del conocimiento¹

Ricardo Crisorio

1. El problema de la divulgación y apropiación —sobre todo el de la apropiación— del conocimiento es tan interesante como difícil de abordar. Más aún si se procura atender a la acción de los agentes, las instituciones, los medios y soportes que intervienen o pueden intervenir en la divulgación, y al mismo tiempo a los efectos supuestos, posibles o efectivos que tienen o pueden tener en la apropiación. De modo que restringiré mis consideraciones a la enseñanza —y preferentemente a la enseñanza universitaria— como forma de transmisión y posible apropiación del conocimiento. Por otra parte, no soy un especialista en ninguna otra manera de divulgación, si bien me he tenido que enfrentar con el problema desde su lado más institucional, esto es, desde lo que compete a un centro de educación física o a una facultad, por ejemplo, respecto de la difusión del saber que en ellos se produce, o de aquel que quieren o les parece útil o necesario difundir. De todas maneras, éste es, me parece, el aspecto más sencillo o fácil —por lo menos de decir—. Toda universidad sabe, con independencia de que pueda tenerla, la importancia de contar con una editorial, sea propia o compartida, particular o tercerizada, que funcione. Los ejemplos se cuentan por cientos, baste citar aquí la Oxford University Press, que publica más de 4500 libros por año, la Presses Universitaires de France, actualmente el editor científico que dispone del catálogo más rico y diversificado en lengua francesa, o, para no ir tan lejos, la editorial de la UNAM, o lo que fuera EUDEBA, la editorial de la Universidad de Buenos Aires, antes del sistemático plan de destrucción de la universidad argentina iniciado por la dictadura de Onganía. Toda unidad académica sabe también —sea universidad, facultad, departamento o centro— la importancia de contar con bibliotecas, hemerotecas y ahora portales, páginas y todo medio que ponga a la mano de estudiantes y estudiosos conocimiento general y específico. Ahora mismo, con otros colegas, esforzándonos por construir una Red Latinoamericana de Educación Física, lo hacemos “pivoteando” sobre el montaje de un sitio, e igual camino estamos siguiendo en la construcción de una Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales desde el Centro en el que radico mis investigaciones. Hay que agregar asimismo las revistas científicas, que hoy se

¹ Este trabajo fue presentado como ponencia en la mesa redonda 'Divulgação e Apropriação do Conhecimento Científico: Intervenção, Agentes e Instituições da Educação Física' del XV CONBRACE/II CONICE, Recife, Brasil, el 19 de septiembre de 2007.

consideran tan importantes, más importantes inclusive que los libros, por las posibilidades que su periodicidad y regularidad abren a la actualización del saber. Toda unidad académica, por pequeña que sea, aspira a tener una lo bastante sólida y regular. Y, finalmente, los eventos —congresos, jornadas, simposios— que cada tanto tiempo nos brindan el tiempo de comunicarnos, de decirnos, lo que hemos hecho entre uno y otro. Además, el saber tiene sentido en la medida en que se hace público, en que es exotérico y no esotérico. Me viene ahora a la mente la distinción de Lawrence Stenhouse: “los profetas pueden enseñar conocimientos privados; los profesores deben tratar conocimientos públicos” (1991, p. 31). En fin, todo esfuerzo por divulgar el conocimiento debe hacerse, creo, y omito adrede el apelativo “científico”. Pero todas estas formas de difusión del conocimiento que he presentado sumariamente comparten un carácter, un cierto sentido: el que permite la escritura y la lectura de lo escrito. Por cierto, son formas de gran importancia en nuestras sociedades alfabetizadas e informatizadas, pero quisiera tratar ahora de otra forma.

2. Prefiero reflexionar, como anuncié, sobre la enseñanza. Como dice George Steiner, sobre esta “profesión del ‘profesor’ -este mismo un término algo opaco- [que] abarca todos los matices imaginables, desde una vida rutinaria y desencantada hasta un elevado sentido de la vocación” (2004, p. 11). En las *Lecciones de los Maestros*, Steiner (2004) aborda el problema con profundidad aunque, en mi opinión, con suerte diversa. Sin embargo, no son muchos los que se paran a pensar sobre lo que significa la transmisión epigenética, ese maravilloso mecanismo que, como ha mostrado C. H. Waddington (1975), distingue a la especie humana y sólo a ella. Lo primero que hay que decir de la enseñanza es que, igual que todas las formas de la transmisión, tampoco garantiza la apropiación de lo transmitido: cuando Françoise Doltó proclamó que Jesucristo había sido el primer psicoanalista, Lacan se quejó con amargura de lo que se logra con treinta años de enseñanza. En cambio, admite más que las otras la pregunta ¿con qué derecho? ¿con qué autoridad? Un libro, un artículo, pueden leerse o no, como puede escucharse o no una conferencia —la autoridad surge de la autoría— pero muchas clases son obligatorias. El 23 de abril de 1982, Bourdieu comenzó su Lección Inaugural en la cátedra de Sociología del Colegio de Francia diciendo que “debería ser posible impartir una clase, aunque fuera inaugural, sin tener que preguntarse con qué derecho”, precisamente porque la institución existe para ahuyentar esa pregunta. E inmediatamente, señaló:

Como rito de admisión y de investidura, la clase inaugural, *inceptio*, realiza de manera simbólica ese acto de delegación al término del cual el nuevo maestro queda autorizado para hablar con autoridad, un acto que instituye su palabra como discurso legítimo, pronunciado por quien tiene derecho a hacerlo. La eficacia propiamente mágica del ritual descansa en el intercambio silenciosos e invisible que se lleva a cabo entre el recién llegado, quien ofrece públicamente su palabra, y los científicos allí reunidos, quienes atestiguan a través de su presencia como cuerpo que, al ser así recibida por los maestros más eminentes,

esta palabra puede recibirse de manera universal, es decir, se convierte, en el sentido más fuerte, en magistral (1985, 55).

En las universidades, en Argentina y en muchos otros países, el ritual de la clase inaugural está dado en la oposición que se rinde en el concurso y que es, finalmente, una clase inaugural en la que el tribunal o jurado representa al claustro o a los claustros que recibe (reciben) la palabra del recién llegado y la autoriza (autorizan). Pero ni aún el ritual más nítido despeja las sombras totalmente: cuánto dura la autoridad, cuánto el derecho, de qué manera se para o se planta el profesor en tanto articulación, gozne, entre la institución y los estudiantes, o sus discípulos, que no son lo mismo. Como hace notar Steiner (2004) “¿qué significa transmitir (*tradendere*)? ¿De quién a quién es legítima esa transmisión? Las relaciones entre *traditio*, ‘lo que se ha entregado’, y lo que los griegos denominaban *paradidomena*, ‘lo que se está entregando *ahora*’, no son nunca transparentes”.

3. El propio Steiner reseña varias respuestas posibles:

Se ha dicho que la auténtica enseñanza es la *imitatio* de un acto trascendente o, dicho con mayor exactitud, divino (...). El profesor no es más, pero tampoco menos, que un auditor y mensajero cuya receptividad, inspirada y después educada, le ha permitido aprehender un *logos* revelado, ‘Palabra’ que ‘era en un principio’ (...). Por el contrario, desde la autoridad pedagógica se ha sostenido que la única licencia honrada y demostrable para enseñar es la que se posee en virtud del ejemplo (...). La enseñanza ejemplar es actuación y puede ser muda. Tal vez deba serlo (...). La enseñanza válida es ostensible. Muestra. Esta ‘ostentación’, que tanto intrigaba a Wittgenstein, está inserta en la etimología: el latín *dicere*, ‘mostrar’, y sólo posteriormente ‘mostrar diciendo’; el inglés medio *token* y *techen* con sus connotaciones implícitas de ‘lo que muestra’ (...). En alemán, *deuten*, que significa ‘señalar’, es inseparable de *bedeuten*, ‘significar’ (...). Con respecto a la moral, solamente la vida real del Maestro tiene valor como prueba demostrativa (...). Acaso estos dos escenarios sean idealizaciones. El punto de vista de Foucault (...) tiene su pertinencia. Se podría considerar la enseñanza como un ejercicio, abierto u oculto, de relaciones de poder (...). El conocimiento y la praxis mismos, definidos y transmitidos por un sistema pedagógico, por unos instrumentos de educación, son formas de poder. En este sentido, hasta los modos de instrucción más radicales son conservadores y están cargados con los valores ideológicos de la estabilidad (Steiner, 2004, p. 12-15).

Cuatro comentarios a estas notas de Steiner. Dejaré en pie, porque me parecen acertadas, las preguntas sobre el significado y la legitimidad de la transmisión, y la sentencia sobre la opacidad de las relaciones entre la tradición y el acto de entregarla, cederla, a una nueva generación. Y las dos primeras respuestas parecen, en efecto, idealizaciones. Sin embargo, si despojamos a la primera de sus elementos especulativos o fantásticos, el profesor bien puede

ser un *intérprete* que, no por receptividad inspirada y luego educada, sino por trabajo y dedicación, puede aprehender no la *imitatio* ni el *logos* revelado pero sí un orden simbólico, una cultura, y transmitirla. En cambio, nada encuentro para salvar de la autoridad pedagógica: no hay, me parece, licencia alguna demostrable para enseñar en orden al ejemplo. La enseñanza puede mostrar, muestra, es cierto, pero no es actuación y no puede ser muda: por eso no puede señalar sin significar. En cuanto a que, respecto de la moral, solamente la vida real del maestro tiene valor como prueba demostrativa, eso, precisamente, caracterizó la estrategia discursiva del *Privy Council on Education* inglés en relación a los maestros de las escuelas urbanas a partir de 1840 (Jones, 2001, p. 64); eso nos enseñaban en la universidad argentina durante la dictadura, imaginen los lectores con cuánta hipocresía si la hipocresía ya es inevitable en cualquier pedagogía del ejemplo. En mi modo de ver, el punto de vista de Foucault es, por supuesto, pertinente: ¿quién puede dudar, a estas alturas, que la enseñanza es un ejercicio, abierto u oculto, de relaciones de poder, que el conocimiento y la práctica mismos, definidos y transmitidos por un sistema pedagógico, son formas de poder, que aún los modos de instrucción más radicales son conservadores y están cargados con los valores ideológicos de la estabilidad? Sin embargo, es preciso decir lo que Steiner omite: que el poder tiene para Foucault un carácter positivo, como fabricante o productor de individualidad (1987, p. 182-184). Aún si a veces pareciera no poder desprenderse de una idea de poder que reprime, oprime, coarta, y que garantiza la estabilidad o la reproducción, para Foucault, las relaciones de poder exigen que el “otro (aquel sobre quien éste se ejerce) sea reconocido y mantenido hasta el final como un sujeto de acción” (1994, 236).

El poder no se ejerce sino sobre ‘sujetos libres’ y en la medida en que ellos son ‘libres’ (...) Allí donde las determinaciones están saturadas, no hay relaciones de poder”. Entre el poder y la libertad no hay una relación de exclusión “sino un juego mucho más complejo. En este juego, la libertad aparece como la condición de existencia del poder (1994, 237-238).

En definitiva, si no hubiese resistencia no habría poder (1994, 720). Y si no hubiese poder no habría libertad.

4. Como bien advierte Edgardo Castro (2006), ningún texto de Foucault está enteramente dedicado a la educación, no es ella el objeto de sus análisis sino que aparece siempre en relación con otras cuestiones y a partir de ellas, en particular el disciplinamiento de los cuerpos pero también el disciplinamiento de los saberes. Para Foucault, la educación moderna no se inscribe únicamente en la disciplinarización normalizante de los cuerpos individuales, que tanto ha animado el interés por él de los pedagogos y científicos de la educación, sino también en la disciplinarización de los saberes, que les ha interesado menos. Un ejemplo foucaulteano es la organización del saber técnico y tecnológico hacia fines del siglo XVIII. Hasta entonces, secreto y libertad habían sido las características de este género de saberes; un secreto que aseguraba el privilegio de quien lo poseía y la independencia de cada género de conocimiento que

permitía, a su vez, la independencia de quien lo manejaba. Hacia fines del siglo XVIII, las nuevas formas de producción y las exigencias económicas instalan, por así decirlo, una lucha económico-política en torno a los saberes y el Estado intervendrá para disciplinar el conocimiento con cuatro operaciones estratégicas: eliminando y descalificando los saberes inútiles, económicamente costosos; normalizando los saberes, ajustándolos unos a otros para permitir que se comuniquen entre ellos; clasificándolos jerárquicamente, de los más particulares a los más generales, y centralizándolos piramidalmente. En este proceso de disciplinarización surge la ciencia (previamente lo que existía eran las ciencias, en plural) y también en y por esta lucha surge la universidad moderna, con su selección de saberes, su institucionalización del conocimiento y la consecuente eliminación del sabio amateur. Aparece también un nuevo dogmatismo que no tiene como objetivo el contenido de los enunciados, sino las formas de la enunciación: no ortodoxia, sino ortología (Castro, 2006).² A este nuevo dogmatismo, a esta ortología, al “efecto inhibitor propio de las teorías totalitarias”, de las “teorías envolventes y globales” que, a pesar de todo no han logrado desactivar los embates de la fragmentación y de la discontinuidad, Foucault opone la “actividad genealógica”, entendida como el acoplamiento de la erudición con los saberes no-sujetados, aclarando que no es un empirismo el que atraviesa el proyecto genealógico ni un positivismo, en el sentido ordinario del término, el que lo impulsa.

Se trata de hacer jugar los saberes locales, discontinuos, descalificados, no-legítimos contra la instancia teórica unitaria que pretendería filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero, en nombre de los derechos de una ciencia que sería propiedad de algunos. (...) Se trata de la insurrección de los saberes. No tanto contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia, sino de una insurrección, en primer lugar y ante todo, contra los efectos de poder centralizadores que están ligados a la institución y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra. (...) Es contra los efectos de poder propios de un discurso considerado como científico que la genealogía tiene que llevar adelante el combate (Castro, 2006).

5. Antes de volver sobre estos temas, quisiera oponer una idea de Foucault a la conclusión de Steiner respecto de que “evidentemente, las artes y los actos de enseñanza son, en el sentido propio de este término tan denostado, dialécticos. El Maestro aprende del discípulo y es modificado por esa interrelación en lo que se convierte, idealmente, en un proceso de intercambio” (2004, p. 15), categoría que define al principio de la Introducción como “el *eros* de la mutua confianza e incluso amor”, proceso osmótico en el que el Maestro aprende del discípulo cuando le enseña, en el que “La intensidad del diálogo genera amistad en el sentido más elevado de la palabra”, pudiendo “incluir tanto la clarividencia como la sinrazón del

² Cfr. Foucault, Michel, “*Il faut défendre la société*”. *Cours au Collège de France 1976*, Paris, Gallimard-Seuil, 1997, págs. 159-165. También *Genealogía del racismo* (versión de “Hay que defender la sociedad”), La Plata, Altamira, 1996, págs. 147-152.

amor” (2004, p. 12). Para Foucault, más terrenamente, el alumno aprende del maestro y el maestro del alumno, y ambos son modificados por la relación si en ella se juegan, se intercambian, saberes diferentes; en efecto, si el alumno sabe lo mismo que el maestro la relación misma no tiene caso ni hay posibilidad alguna de transferencia, en el sentido de la suposición de saber, y ¿qué podría aprender el maestro de un alumno que le enseña lo que ya sabe? Foucault tenía un explícito interés por el problema de la amistad, que no puedo ni quiero negar. Son conocidas sus observaciones sobre la importancia de la amistad en los siglos que siguieron a la Antigüedad, como relación social en la que los individuos disponían de alguna libertad, de cierto tipo de elección (limitada, por supuesto) y que les permitía vivir relaciones afectivas muy intensas, hasta su desaparición en los siglos XVI y XVII, y su idea de que el ejército, la burocracia, la administración, las universidades, las escuelas, en sus sentidos actuales, se empeñan en disminuir las relaciones afectivas porque no pueden funcionar con amistades tan intensas.³ Pero, en este caso, me parece más oportuno relacionar la amistad foucaulteana con el célebre pasaje de Blanchot (2007), según el cual, la amistad no designa tanto un vínculo afectivo fundamental, un esencial resorte emocional, como “el reconocimiento de la extrañeza común”. En mi opinión, Steiner comete una doble equivocación: trata indistintamente tanto magisterio y enseñanza como discipulazgo y aprendizaje (2004, p. 17), y relaciona los términos también sin distinción. Igualmente, tiende a asimilar maestro y profesor como si fueran la misma cosa. Pero su error más grave es que totaliza el saber.

Sin transmisión epigenética, hablada o representada, procurada mediante la palabra o el ejemplo, no hay familia ni sociedad ni cultura, por aisladas que estén y por rudimentarias que sean, ni aún humanidad en sentido estricto, en tanto la única “naturaleza” que puede verdaderamente atribuirse a la especie humana es la de organizar (y transmitir) la experiencia en términos de cultura. A una pregunta de Cecilia Albarella sobre el presunto peligro de algunos descubrimientos científicos y técnicas novedosas en el campo de la genética, Remo Bodei responde: “En primer lugar, se debe desconfiar desde un comienzo de la idea de que los científicos estén obrando ‘contra natura’. Aún modificando o combinando los genes, creando organismos nuevos, no se deja de obedecer a leyes naturales”. Y, más adelante nos recuerda que “los hombres transforman la naturaleza desde hace milenios: las legumbres, los cereales, las frutas, los árboles, las gallinas, los caballos o los perros. Todo el paisaje vegetal y animal que nos circunda es, de hecho, fruto de la selección artificial” (2005, p. 49-51). A estos argumentos puede anticiparse uno más sencillo aún, y más general: a los seres humanos nos es imposible obrar “contra natura” porque todo lo que hacemos (transformamos, inventamos, fabricamos, transmitimos) nos es dado en nuestra naturaleza. Aún si llegáramos a cambiar nuestros mecanismos respiratorios para hacernos anfibios, por ejemplo, seguiríamos obrando según nuestra naturaleza. Igual que a Bodei, me fastidian “esas formas de primitivismo que le atribuyen [a la naturaleza] una prerrogativa mágica de intangibilidad absoluta” (2005, p. 51).

³ Agradezco al evaluador de este artículo, a quien no conozco, el haber llamado mi atención sobre este punto, que no estaba en el original. Comparto además su pregunta sobre “si la amistad, concebida como una ética que juega dentro de las relaciones de poder y crea un ambiente intenso y móvil (que no permite, por lo tanto, que las relaciones de poder se transformen en estados de dominación), no podría ser un principio orientador de la enseñanza”.

Pero el legado occidental contiene mitos y prejuicios difíciles de remover. Mucho de ese legado (de lo poco que de él se ha conservado) quizás guarde marcas de sus procedencias, pero nos ha llegado en fragmentos, en jirones, o a través de citas e interpretaciones, probablemente inexactas u oportunistas, o de voces críticas como las de Platón, Aristóteles, los doxógrafos bizantinos o los Padres de la Iglesia. Como advierte Steiner, “Una niebla legendaria aunque en ocasiones extrañamente luminosa, envuelve las enseñanzas y métodos filosófico-científicos de la Sicilia y el Asia Menor presocráticas. Hasta el epígrafe ‘filosófico-científico’ es cuestionable. Los presocráticos no hacen esta distinción” (2004, p. 18). De aquí, por un lado, la necesidad de revisar las interpretaciones incesante, infatigablemente; y de la caída de la verdad absoluta, por el otro, la obligación no menos imperativa de problematizar cada hecho, cada idea.

6. Todo esto nos lleva a uno de los problemas centrales que quiero tratar aquí: el de la oralidad. Antes de la escritura y después de la escritura, la palabra hablada era y es la médula de la transmisión, de la enseñanza. El maestro *habla* al discípulo, al aprendiz, a los estudiantes. Aún en medio de la plétora de técnicas y medios visuales y gráficos, la transmisión verdadera, la verdadera enseñanza, tiene lugar entre la alocución —discurso breve hecho por una autoridad—, en este caso un maestro, y la respuesta cara a cara. Los maestros no deberíamos olvidar que “una imagen vale más que mil palabras” precisamente porque hay mil palabras; sin ellas, no valdría nada. Si logramos entender algo de este mundo icónico, iconográfico, es porque está sostenido en el significante. En este mismo momento, millones de maestros, en millones de aulas, hablan a millones de estudiantes de todas las edades y escuchan (deberían) sus preguntas, les dirigen cuestiones y escuchan (deberían) sus respuestas. En este mismo momento, en cientos o miles de gabinetes de investigación, cientos o miles de investigadores discuten, argumentan, con sus becarios, con sus discípulos, transmiten “el oficio”, como le gustaba decir a Bourdieu. Dudo que haya otra forma, otro mecanismo, de difusión y apropiación del conocimiento —omito nuevamente a propósito el adjetivo científico y subrayo otra vez apropiación— más eficaz en su efecto multiplicador, en su capacidad de llegar al mayor número de personas. Lamentablemente, esta eficacia cuantitativa no se corresponde, las más de las veces, con una eficacia cualitativa semejante. Pero esta no correspondencia está lejos de serle inherente. Antes bien es un efecto de todo lo que, en la organización de los sistemas educativos a partir del siglo XIX, le es radicalmente ajeno, inclusive contrario: la invariancia pedagógica en la consideración laudatoria del “hombre” y sus facultades, las rutinas de la didáctica en su empeño por hallar la forma única de enseñar todo a todos, el cinismo de la instrucción utilitarista disfrazado de “formación de competencias”. En pocas palabras, todo lo que viene del reinado, en los sistemas educativos, de “la psicología más desabrida, el humanismo más anticuado, las categorías de gusto, de corazón humano” (Foucault, 1991, p. 36). No nos apresuremos, entonces, a culpar a los maestros sin antes examinar lo que ha dejado de ellos su conversión en “docentes”. A principios del año 2003, procurando formalizar algunas cuestiones respecto del saber y la verdad, topé con la etimología de las palabras *maestro* y *docente*. Según el *Breve Diccionario Etimológico de la*

Lengua Castellana, de Joan Corominas, la palabra “docente” se incorporó a nuestro idioma en 1884 y deriva directamente del participio activo, *docens*, *-tis*, de *docere* “enseñar”, de donde deriva, también directamente, “dócil”, incorporado en 1515, lat. *docilis*, “que aprende fácilmente”. En tanto, “maestro”, que empezó a usarse en 993, deriva de MAGÍSTER, *-TRI*, “maestro, el que enseña” (igual que *doctor*, *ōris*, que también deriva de *docēre*), propiamente “jefe, director”. A partir de ese momento, dejé de usar la palabra docente y la reemplacé por maestro en todas las construcciones en que aparece. Por ejemplo, en lugar de formación docente, comencé a decir formación de maestros y a escribir “M” en lugar de “D” en el esquema conocido como “triángulo didáctico” (Docente-Contenido-Alumno). Lamentablemente, no he podido desviarme de lo que me ha tenido ocupado para ir, en esta investigación, más allá de reemplazar también “alumno”, literalmente “sin luz”, por aprendiz o estudiante, según los casos, pero estoy convencido de que la elección de los términos para designar una realidad y, sobre todo, para generalizarla, no es ingenua (como no es ingenuo –dicho sea de paso- el reemplazo de los contenidos por las “competencias” en las nuevas propuestas educativas, incluidas las de educación superior). En el pensamiento de Sir James Kay-Shuttleworth, secretario del *Privy Council on Education* y pionero del cambio en la formación de los maestros de las escuelas urbanas a partir de 1840, “El profesor virtuoso (...) tenía que ocupar ‘una posición humilde y subordinada y, aunque maestro en su escuela, para sus alumnos ha de ser padre y, para sus superiores, un inteligente servidor y ministro” (Jones, 2001 p. 66). Puesto que no hay lecturas inocentes —como decía Althusser— los curriculistas, aún los bienintencionados, deberíamos empezar por confesar de qué lecturas somos culpables. No puedo extenderme más sobre esta cuestión. Respecto de llamar docentes a los maestros, creo que se puede tener una idea cabal de la gravedad del problema leyendo el breve pero muy interesante artículo de Dave Jones, “La genealogía del profesor urbano”, incluido en la compilación de Stephen Ball *Foucault y la Educación*.

7. La transmisión, la enseñanza, debe buscar la “carne viva”, tratar de acceder a ella. Un Maestro inspira, embelesa, ironiza, intriga, exaspera, y no da por aprendido lo apenas conocido o comprendido sino lo incorporado, in-corporado diría Bourdieu, hecho cuerpo. Lo sabido no puede ser conceptual, procedimental o actitudinal, como pretenden las clasificaciones cognitivistas del contenido: es las tres cosas a la vez, o no es. Se sabe cuando se sabe, se sabe hacer y se quiere saber y hacer. “La antienseñanza —dice Steiner—, estadísticamente, está cerca de ser la norma. Los buenos profesores, los que prenden fuego en las almas nacientes de sus alumnos, son tal vez más escasos que los artistas virtuosos o los sabios” (2004, p. 26). Pero es la norma, más exactamente la normalización, de la enseñanza y de los profesores, la causa principal de antienseñanza. Y, por supuesto, no es fácil salirse de las normas (de la ortología) ni son muchos los que pueden o saben hacerlo. Hay que considerar, además, las condiciones en que suele desarrollarse la enseñanza superior, no tanto en cuanto a los contextos ambientales sino respecto de las posibilidades de diálogo, de intercambio, de comunicación. En Argentina, por lo menos, esas posibilidades están seriamente afectadas por

la cantidad de estudiantes a los que se debe impartir una asignatura. Yo mismo concursé una materia del quinto año de la carrera, abandonando la del primero que dicté durante quince años, para escapar de la angustia que me significaba la imposibilidad práctica de conocer a mis alumnos. Pero resistamos la tentación de referir el problema a circunstancias de pobreza, económica o cultural, en las cuales, no obstante, Giorgio Agamben reconoce una “comunidad de enseñantes y aprendientes”, según él perdida en Europa.⁴ Recordemos, por ejemplo, las conocidas amargas quejas de Foucault sobre el funcionamiento de los cursos en el Collège de France, que atraviesan sus cursos, por lo menos desde 1976 hasta 1983, y que se refieren, invariablemente, a la imposibilidad de intercambiar información con su auditorio, trabajar en equipo, investigar en conjunto, etc.; en suma, a la privación de una situación “cara a cara” que aloje preguntas y respuestas, refutaciones. Una situación cara a cara no difunde, divulga, generaliza, vulgariza, conocimiento en un sentido ordinario, didáctico. Puede provocar un proceso de incertidumbre, de indagación, que se ahonde hasta convertirse en autoindagación. Sólo la palabra hablada y el cara a cara pueden averiguar, construyéndola, la verdad (según el principio de la genealogía que indiqué antes) y, a *fortiori*, garantizar la investigación y la enseñanza honradas.

Por otra parte, la escritura, quizás la más poderosa herramienta de objetivación del pensamiento, al mismo tiempo restringe su libre juego, detiene el discurso, lo inmoviliza. La palabra escrita no escucha a quien la lee. No considera sus preguntas u objeciones. Consagra una autoridad normativa pero artificial. La oralidad, en cambio, implica una distinción entre enseñanza y revelación, aunque esas categorías parezcan coincidir y aún si, quizás, coinciden parcialmente. Así se descubre verbalmente, la revelación cita con frecuencia una fuente sagrada, canónica, siempre textual. “Sólo la presuposición de un acto y un testimonio gráficos pueden dotar de poder al mensaje revelado” —anota Steiner— y prosigue: (...) “La enseñanza oral (...) florece con los errores creativos, con los recursos de la enmienda y la refutación. Las verdades reveladas, con su fuente libresca —una ‘Biblia’, *le Livre de Mallarmé* que contiene el universo—, convierten el universo en mármol. Al haber sido dictada, la instrucción no es tanto ‘didáctica’ como ‘dictatorial’ (junto con ‘edicto’ estas palabras forman una ominosa constelación)” (2004, p. 39-40).

8. Para terminar esta provisional reivindicación de la enseñanza, a nivel de la universidad, como forma de divulgación o difusión del conocimiento, hay que hacer aún algunas distinciones y consideraciones. Antes que nada debemos tener en cuenta, como pedía Max Weber a los jóvenes que se sintieran llamados por la ciencia, que la profesión académica tiene dos caras. “Debe calificarse no sólo como investigador sino también como profesor. Y ambos aspectos no coinciden en absoluto. Se puede ser un investigador eminente y al mismo tiempo un profesor muy malo” (2003, p. 12). Más allá de lo explícito de la sentencia, a la que en efecto estamos expuestos, me interesa destacar un costado menos visible: en la universidad se debe enseñar

⁴ Alocución en el momento de recibir el título de Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

lo que se investiga; no tiene caso, en mi opinión, repetir un repertorio de aseveraciones ajenas, por “científicas” que sean y bien que se las ensamble. Igual que en la Alemania de Weber no tenemos hoy, por lo menos en Argentina, como él dice que ocurría en Francia, “ninguna corporación de ‘inmortales’ de la ciencia” (2003, p. 13). El 7 de enero de 1976, Michel Foucault (1996) iniciaba la primera lección de su curso “*Hay que defender la sociedad*” advirtiéndole a su auditorio que

La institución en que se encuentran y en la que me encuentro también yo no está —propiamente hablando— destinada a la enseñanza. En todo caso, más allá del significado que se le quiso atribuir en su creación, el Collège de France funciona ahora sobre todo como una especie de organismo de investigación (...). Sostengo —en el límite— que la actividad de enseñanza que se desarrolla no tendría sentido si no constituyera una forma de control de tal investigación y no fuera un medio para mantener informados a todos los que pueden estar interesados o creen tener alguna razón para consagrarse a ella (...). Por eso no considero estas reuniones de los miércoles sólo como una actividad de enseñanza sino, más bien, como una especie de ‘control público’ de un trabajo que soy libre —o casi— de desarrollar como quiero. Justamente por esta razón creo que es mi deber exponerles lo que estoy haciendo, en qué punto me encuentro y en qué dirección marcha mi trabajo (p. 13).

En su respuesta a Albarella, que ya referí, Remo Bodei (2005) solicita el mismo control público en el campo de la genética:

El problema es político —dice—, y se refiere al control de las consecuencias y al costo de las innovaciones. (...) Personalmente estos descubrimientos no me espantan. Más bien, pensando en los probables beneficios, estoy contento con ellos, con la condición de que el impacto de las biotecnologías sea calibrado públicamente dentro y fuera de la comunidad científica. (p. 50).

Me parece que la enseñanza puede y debe cumplir este papel en nuestras universidades y que no es imposible, por lo menos en Argentina, elaborar un sistema que lo inspire y lo impulse, siquiera en algunas universidades. Me parece posible —y necesario— que los profesores universitarios, en general, nos recuperemos como intelectuales —término que en algunos provoca aversión, en otros fastidio y en otros vértigo, pero que en Brasil se escucha mucho referido a la educación física, lo que me pone muy feliz—. Pero no ya en el sentido de Sartre, del compromiso, sino en el que le daba Foucault (1991), más terreno y, quizás, mucho más difícil, de:

Ser capaz de desprenderse permanentemente de sí mismo (lo que es justamente lo contrario de la actitud de conversión) (...) Ser a un tiempo universitario e intelectual —le decía a François Ewald en 1984— consiste en intentar hacer uso de un tipo de saber y de análisis que se enseña y se recibe

en la Universidad de tal forma que se modifique no sólo el pensamiento de los demás sino también el de uno mismo. [Y agregaba] No sabría decir si hay en eso algo de singular. Pero lo que mantengo es que ese cambio no tiene por qué adoptar la forma de una iluminación que ‘deslumbra’, ni la de una permeabilidad a todos los movimientos de la coyuntura; me gustaría que fuese una elaboración personal, una transformación estudiosa, una modificación lenta y ardua en constante búsqueda de la verdad (p. 237-238).

9. Critiqué al principio el tratamiento indistinto que hace Steiner de las palabras maestro y profesor, por un lado, y discípulo y alumno, o estudiante, por el otro. Más adelante aludí a la doble faz de la profesión académica –investigar y enseñar- que señalara Max Weber. En la universidad moderna, hay que agregar otra, que se da en los, por lo menos, dos modos que asume la enseñanza, y que se relacionan con esa distinción weberiana: la enseñanza que se imparte en las aulas, semanalmente, al conjunto de los alumnos de grado o posgrado de una asignatura o un seminario, que no tiene por qué ser vulgar, vulgarizada, o didácticamente diluida, pero que impone una distancia no siempre franqueable fácilmente; y la que tiene lugar en los centros y equipos de investigación, con los becarios, con los discípulos, en la “bienaventurada anarquía de la enseñanza individual, ‘extramuros’ de los ritos del mundo académico” (Steiner, 2004, p. 29). La posición del maestro no tiene por qué ser distinta; las condiciones son distintas. Se trata siempre de *problematizar*, una vez más en el sentido de Foucault (1991):

Problematización no quiere decir representación de un objeto preexistente, ni tampoco creación por medio del discurso de un objeto que no existe. Es el conjunto de las prácticas discursivas y no discursivas lo que hace entrar a algo en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto de pensamiento (ya sea bajo la forma de la reflexión moral, del conocimiento científico, del análisis político, etc.) (p. 231-232)

Se trata de intentar formar a estudiantes y discípulos en el pensamiento riguroso y en la atención al detalle, de presentar estas prácticas y este juego, de no “repetir el lenguaje” (Foucault, 1995, p. 56) y de procurar que no lo repitan, de reemplazar en la enseñanza la polaridad entre el bien y el mal, justamente por el juego de lo verdadero y de lo falso. En este sentido, y no en el sentido moral, la enseñanza debe ser ejemplar: el maestro debe reflexionar, pensar, analizar frente a y con sus discípulos y estudiantes, dividirse frente a ellos y dudar con ellos. Se trata de despertar en los estudiantes y en los discípulos el deseo, de poner una obsesión en su camino. Con los discípulos es, por lo menos en principio, más fácil; la persuasión es más cercana, más íntima: se crea una comunidad sobre la base de la comunicación, una coherencia de sentidos, pasiones y frustraciones compartidas. Después quizás es más difícil: se entremeten los celos, las envidias, las peleas por los lugares y por los gestos del maestro. Pero una “clase magistral”, una tutoría, un seminario, hasta una

conferencia, pueden generar una atmósfera saturada de tensiones alegres. Tensión y alegría caracterizan el juego (Huizinga, 2005).

La enseñanza, tal como acostumbramos a pensarla, tropieza con el Sócrates platónico y, quizás, también con el Sócrates real. El primero niega que no le sea posible a nadie indagar lo que sabe porque lo sabe, y en ese caso no hay necesidad de indagación; y tampoco lo que no sabe, puesto que entonces no sabe lo que tiene que indagar, apelando a la inmortalidad del alma (que ha aprendido todas las cosas en estados anteriores de su existencia) y a la relación de todas las cosas (por lo que puede volver a captar los componentes del conocimiento mediante contigüidad y asociación) (Menón 80e 82a). Hay quienes quieren ver en estos pasajes una “recuperación, ‘la recuperación por uno mismo del conocimiento latente en uno mismo’” (Steiner, 2004, 37). Yo prefiero leer una anticipación de lo que Heidegger llamara “comprensión de término medio”, que no está dada por la teoría, ni por la teoría de la teoría, sino por las prácticas de socialización, y nos obliga a calibrarla cada vez en cada estudiante y en cada situación, pues en cada uno cada acceso a esas prácticas es y ha sido distinto. El segundo, el que murió en el año 399 a.c., confiesa ignorancia -la sabiduría que el oráculo le atribuye consiste únicamente en la clara y pedante percepción de su propio desconocimiento- pero no se divide, prefiere beber la cicuta a consentir su falla. En cambio, si queremos difundir un conocimiento no sólo acumulable, capitalistamente acumulable -cosa que, por otra parte, el sistema hace muy bien-, sino que nuestros estudiantes lo hagan verdaderamente suyo, que nuestros discípulos prosigan la búsqueda de lo que falta en el saber y no su mera acumulación, debemos disponernos a extrañarnos públicamente en nuestra propia búsqueda, de nuestro propio pensamiento; y al mismo tiempo, si queremos despertar a los estudiantes de la amnesia, de lo que Heidegger llama “el olvido del Ser”, es preciso anticiparnos y suponer siempre que hay un sujeto allí donde no siempre lo hay.

10. La autoridad y el papel exponencial de la ciencia y de la tecnología en los asuntos del mundo constituyen un movimiento, una modificación de tanto alcance como la erosión gradual en la mente adulta de las concepciones religiosas del mundo, erosión precisamente correlativa a la soberanía de “lo científico” (aunque lo científico sea, por un lado, menos ateo de lo que pretende, o se erija, por el otro, en religión). La computación, la teoría y la búsqueda de la información, la omnipresencia de Internet y de la red global hacen mucho más que una revolución tecnológica, suponen transformaciones en la conciencia, en los hábitos de percepción y de expresión, de sensibilidad recíproca, que apenas estamos empezando a calibrar (Steiner, 2004, p. 170). Pero, quizás como una reacción a todo esto, nunca ha habido en Occidente tanto sabio terapéutico, tanto gurú y chamán más o menos secularizados, tantos curanderos, proveedores y administradores de lo oculto, consejeros espirituales, charlatanes. Y esa oleada, artificiosa pero innegable, de “orientalismo” y “misticismo”, tan evidente, tan asfixiante. Agreguemos cierta conciencia populista e igualitarista que parece cundir en muchos profesores y estudiantes “progresistas”, conciencia inversa, manifiestamente, a la idea de Max Weber de que “la educación científica como debe ser llevada a cabo [...] es una cuestión de

aristocracia espiritual” (2003, p. 12) o a la sentencia de Bourdieu respecto de que “las revoluciones científicas no son producto de los más desprovistos sino de los más ricos en ciencia”. (1985, p. 63).

¿Puede, debe sobrevivir la enseñanza magisterial el embate de esta marea múltiple? Yo creo que lo hará, creo también que debe hacerlo. Dije al principio que la enseñanza tampoco garantiza la apropiación del conocimiento, es decir, la construcción del saber, pero, por lo menos por ahora, me sigue pareciendo la herramienta más formidable con que contamos para ambas cosas, a condición, claro, de que la liberemos, como a la política educativa, como a la política en general, como a nosotros mismos, como quería Foucault, “definitivamente del humanismo” (Castro, 2006, p. 77).⁵

Referencias

- Blanchot, M. (2007), *La amistad*, Madrid: Trotta.
- Bodei, R. (2005) *El doctor Freud y los nervios del alma*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1985) “Lección inaugural”. *Sociología y Cultura*, México: Grijalbo.
- Castro, E. (2006), “Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética”. José Gondra, W. K. *Foucault 80 años*, Belo Horizonte: Autêntica editora.
- Corominas, J (1997) *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, Madrid: Gredos.
- Foucault, M (1991) “A propósito de *Las palabras y las cosas*”, entrevista con Madeleine Chapsal, *La Quinzaine Littéraire*, nro. 5, mayo 1966. *Saber y Verdad*, Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1984) “El interés por la verdad”, opiniones recogidas por François Ewald, *Magazine Littéraire* nro. 207, mayo 1984. *Saber y Verdad*, Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1996) *Genealogía del racismo*, La Plata: Altamira.
- Foucault, M. (1994) “L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté” (La ética del cuidado de sí mismo como práctica de la libertad). *Dits et écrits IV*, París: Gallimard.
- Foucault, M. (1995), *Nietzsche, Freud, Marx*, Buenos Aires: Ediciones El cielo por asalto.
- Foucault, M. (1987) *Surveiller et punir. Naissance de la prison (Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión)*, París: Gallimard.
- Foucault, M(1994) “The Subject and Power” (“Le sujet et le pouvoir”) (El sujeto y el poder). *Dits et écrits IV*, París: Gallimard.
- Huizinga, J (2005) *Homo ludens*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jones, D. (2001) “La genealogía del profesor urbano”. Stephen Ball (comp.) *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber*, Madrid: Morata.
- Platón, (1992) *Menón, Diálogos II*, Madrid: Gredos.
- Steiner, G. (2004) *Las lecciones de los Maestros*, México: Fondo de Cultura Económica, Ediciones Siruela.

⁵ Cfr. Foucault, Michel, “A propósito de las palabras y las cosas”, pág. 35, y *Dits et écrits I*, París, Gallimard, pág. 516.

Stenhouse, Lawrence, *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata, 1991.

Waddington, C. H., (1975) "El animal humano". R. Brain y otros, *Psicología Social y Humanismo*, Buenos Aires: Paidós.

Weber, M. (2003) "La ciencia como profesión". *El político y el científico*, Buenos Aires: Prometeo.

CAPÍTULO 2

Problematizando la enseñanza de los deportes

Agustín Lescano

Resumen

El presente texto es una revisión crítica sobre el modo de enseñar los deportes. Se encuentra en esta revisión una propuesta tradicional sobre la enseñanza de los deportes que se puede explicar por el logro de objetivos y competencias, encontrando su relación con las “ciencias del hombre” donde el centro es el individuo. Esta revisión arroja una articulación con las “ciencias empresariales” donde el eje también es el individuo. Por último, se propone problematizar la enseñanza del deporte con una teoría moderna: la Educación Corporal en donde tiene primacía los saberes.

1. Objetivos–competencias y “ciencias del hombre”

Del mismo modo en que sostenemos que pensar la enseñanza por objetivos o por competencias no es una organización novedosa, tampoco lo es enseñar el deporte bajo las “ciencias del hombre”. Hay que entender por novedad no un criterio evolutivo con un orden de sucesión constante en la adquisición del conocimiento; tampoco un carácter integrativo y de yuxtaposición de conocimientos, sino la producción de un pensamiento que aporta y caracteriza con algo nuevo la enseñanza del deporte. Por lo tanto y a pesar de, que las competencias respondan a una supuesta organización novedosa porque se rige bajo las lógicas de las “ciencias empresariales” y del “mercado”, el pasaje de los objetivos a las competencias en la enseñanza del deporte no es una novedad. Pero ¿qué son las “ciencias empresariales” o del “mercado”? ¿Es diferente su epistemología a las de la “ciencia del hombre”?

Comencemos por las “ciencias del hombre”. Éstas las concebimos como un conjunto de procedimientos, técnicas y saberes que se emplean sobre las conductas 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 las conductas del hombre. ¿Pero qué debe conocer las “ciencias del hombre”? La naturaleza del hombre manifestada en una realidad empírica: la conducta. Consecuentemente, en la aplicación de estas *ciencias*, todo conocimiento acerca del hombre está fundado y referido a la naturaleza

humana. Por ejemplo, si se sigue la idea de Wallon: el niño tiende a la realización del adulto como ejemplar de la especie, pero además, el pasaje de niño a adulto no suprime las formas precedentes sino que procede de ellas (cf. Wallon 1965, pp. 31-32). Encontramos en esta argumentación un origen natural en el concepto de ‘formas precedentes’, y consecuentemente conductas a seguir, en la ‘realización del niño como adulto ejemplar de la especie’.

2. ¿Qué pasa con la enseñanza del deporte?

a) Las “ciencias del hombre” en la enseñanza del deporte

Los diferentes estudios sobre la enseñanza del deporte presentan una ligera crítica a cómo se ha pensado su enseñanza. Esta crítica se caracteriza por sostener una idea instrumentalista y mecanicista de la alta competencia, o que se pensaba en su sentido teórico (no práctico) articulando elementos básicos de la enseñanza y el aprendizaje. Pero ¿qué pasa con las “ciencias del hombre”? ¿Cómo se presentan en la enseñanza del deporte?

Sánchez Bañuelos en su libro *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*, sostiene que el propósito de la Educación Física y el movimiento humano es “el desarrollo individual, la adaptación al ambiente y la interacción social” (1986, p. 12). Las siguientes ideas: desarrollo, adaptación e interacción; son claves para entender que hay una naturaleza que funciona como base esencial pero también como destino. Argumenta Sánchez Bañuelos:

El niño necesita aprendizaje respecto al movimiento, con los cuales funcionará de una manera significativa en su mundo real; el joven necesita desarrollar sus capacidades de movimiento lo que le ayudará a llegar a ser un adulto con plena capacidad funcional; el adulto necesita realizar actividades motrices que le permitan una continua auto-actualización y una integración individuo-ambiente más completa. Las experiencias que proporciona la práctica del ejercicio físico satisfacen los mismos propósitos clave para todas las personas (1986, p. 12).

El movimiento funciona como medio argumental en el pasaje del niño al adulto. Al mismo tiempo, el movimiento es el medio, soporte y elemento de circulación entre una base natural propia del niño y la función o destino al que debe llegar como adulto. Pero ¿por qué se presenta una base natural y cómo accionan las “ciencias del hombre”? Porque se reconoce en cada uno —ya sean niños, jóvenes o adultos—, ciertas propiedades básicas y esenciales que permiten establecer diferencias individuales que consignan un orden natural; entonces, aplicando las “ciencias del hombre” se los puede describir, analizar, clasificar y ordenar según los datos obtenidos. Sostiene Sánchez Bañuelos que cada ser humano es una entidad única y compleja con una serie de características y peculiaridades que le hacen diferenciarse del resto en muchos sentidos. Pero no solo él piensa esta idea, también lo hace Blázquez

Sánchez cuando en su libro *Iniciación a los deportes de equipo: I. Del juego al deporte: de los 6 a los 10 años*, establece una fase en la enseñanza del deporte llamada “desarrollo de las habilidades y destrezas básicas” (1986, p. 9), en virtud de respetar los criterios psicopedagógicos correspondientes a un periodo de edad. Argumenta con Diemm que es importante para la futura capacidad deportiva del niño descubrir todo el potencial de movimiento que hay en el ser humano mediante tareas acordes con su grado de evolución individual (1986, p. 35). Sosteniendo el principio de base natural a ser desarrollada por criterios psicopedagógicos, o lo que es lo mismo, aplicando los criterios de las “ciencias del hombre”, articula fundamentaciones pedagógicas y didácticas en la enseñanza del deporte en donde el proceso de aprendizaje⁶ está combinado con estímulos educativos externos con la propia autocapacitación del niño. Entonces

Desde el punto de vista educativo, el proceso de iniciación deportiva no debe entenderse como el momento en que se empieza la práctica deportiva, sino como una acción pedagógica que, teniendo en cuenta las características del niño y los fines a conseguir, van evolucionando progresivamente hasta llegar al dominio de cada especialidad. (...) es necesario tener presente los siguientes aspectos: a) en cuanto al niño: el grado de desarrollo o maduración, el grado de estimulación que se le proporciona, el grado de experimentación; b) en cuanto a la pedagogía utilizada: método tradicional, método activo (1986, pp. 35-36).

De modo similar, utilizando argumentaciones análogas a los ejemplos anteriores, Hernández Moreno (et alii) en el libro *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicaciones a la Educación Física Escolar y al Entrenamiento Deportivo*, retoma las ideas de Sánchez Bañuelos, Diemm y Blázquez Sánchez, volviendo a presentar la necesidad de una base que se requiere para poder iniciarse en un deporte. Hernández Moreno (2000) sostiene: “(...) un individuo está iniciado en un deporte, cuando, tras un proceso de aprendizaje, adquiere los patrones básicos requeridos por la situación motriz específica y por la especialidad de un deporte” (p. 12). Cabe mencionar, que en este proceso de aprendizaje para adquirir los “patrones básicos”, se deben tener en cuenta las características del individuo que aprende y considerar una serie de factores que intervienen en la iniciación deportiva:

Las capacidades físicas básicas; (...) el período de la vida del individuo en que se encuentra, la etapa de crecimiento —no es lo mismo edad cronológica que edad biológica—; (...) la personalidad y el comportamiento del individuo; valorar la motivación hacia la práctica deportiva. (...) Esta motivación puede ser motivación intrínseca o motivación extrínseca; su acervo motor y su experiencia motriz; su capacidad de aprendizaje; las condiciones de salud física, psíquica y

⁶ Nótese que se habla de un “proceso de aprendizaje” y no de un *asunto de enseñanza*. Para ampliar la crítica hacia las teorías del aprendizaje ver: Rocha Bidegain, L. (2012). *El Aprendizaje Motor: una investigación desde las prácticas*, Tesis de Maestría en Educación Corporal, disponible en Memoria Académica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte813>

social; y todos aquellos factores que pueden influir en su personalidad y en su comportamiento (Hernández Moreno, 2000, pp. 13-14).

Encontramos en estos casos paradigmáticos un modo general de cómo se piensa la enseñanza del deporte en la Educación Física. De modo continuo no dejan de articularse las ideas que presentan en cada uno y en todos los individuos (niños, adolescentes/jóvenes, adultos), una base natural y necesaria para poder desde allí, iniciar un “proceso de aprendizaje” que tendrá por finalidad o destino la práctica de un deporte en particular. En virtud de esta posición, se articulan principios de la psicología, la pedagogía y la didáctica que sirven para desarrollar el “proceso de aprendizaje”. En esta articulación actúan las “ciencias del hombre” porque a partir de un universal: todos tienen la misma base natural o esencial que funciona como “patrón básico”, es que pueden individualizar el proceso. Para ello, se siguen los factores o aspectos que intervienen: capacidades físicas básicas; etapa de crecimiento, desarrollo y maduración; personalidad, comportamiento y motivación. Se elabora un conjunto de conocimientos porque se toma por objeto el “proceso de aprendizaje” al que se le aplican fórmulas, se lo analiza, se lo describe y se lo clasifica según los datos obtenidos. En consecuencia, las “ciencias del hombre” permiten señalar el éxito o no del aprendizaje y pronosticar un futuro o destino posible sobre cada uno de los individuos.

b) Las “ciencias empresariales” en la enseñanza del deporte

La enseñanza del deporte actualizada a los preceptos de la época, se rige bajo los principios de las “ciencias empresariales” o lo que es lo mismo, bajo los principios de la *gestión empresarial*. Estos principios buscan el desarrollo vinculado al liderazgo, la innovación, la mejor excelencia y calidad posible. Todos estos preceptos son los objetivos por cumplir y las consignas a seguir. Es una modalidad que supuestamente se presenta contra la propuesta administrativa, jerárquica, rígida, estable y universal establecida por las “ciencias del hombre”, porque responde a un nuevo precepto en donde todo es posible, flexible y capaz de volver a empezar, a reactivarse. Pero esta idea en donde *todo* es posible, *todo* es flexible, *todo* es reactivo con una nueva posibilidad de ser aquello que ya era, se presenta una vez más como universal, como un *todo* universal. Nuevamente, estos principios se reiteran y son actualizados en el individuo, pero entendido éste en su autonomía y devenido lugar de esencias, propiedades y naturalezas. Ahora, el éxito de la organización depende de la capacidad — propia e interna de cada individuo autónomo— a la apertura, al cambio, al compromiso, a la adaptación constante ante una incertidumbre cada vez más grande, para obtener un progreso en el crecimiento personal, por tanto, autónomo e individual. Giraldes (2010) sostiene las siguientes argumentaciones al reconocer una sociedad de consumidores que:

Se caracteriza por la preocupación de que toda tarea, el manejo de la misma y la responsabilidad por su éxito, está en manos propias. Se vislumbra con claridad un

énfasis en el *uno mismo* y cada sujeto [entiéndase individuo] se considera responsable de la empresa de construirse a sí mismo (cursivas del autor).

Esta perspectiva conceptual la encontramos en el libro de Target y Cathelineau *Cómo se enseñan los deportes*. Su propuesta se basa en lograr una enseñanza de calidad dividida en etapas progresivas que transforman la enseñanza en un producto vendible, o siguiendo a Giraldes, en donde cada uno es responsable de construirse en un producto vendible. Sostienen en el prólogo que los “futuros profesionales que estén formados desde una didáctica inductiva (desde la práctica a la teoría) van a ser autónomos en su futura vida profesional” (2002, p. 6). Posicionados en el supuesto de la autoenseñanza, proponen “herramientas concretas”, “guía metodológica” para dominar los conocimientos y “procedimientos sencillos” de evaluación para autorregular los procesos obtenidos y así poner en marcha una “estrategia de autoperfeccionamiento que garantiza el éxito” (2002, p. 7). Pero esta estrategia es válida para el profesor y para el alumno, porque establecen un sistema⁷ de aprendizaje y enseñanza *estandarizada* que no se aleja de la autonomía de las “ciencias empresariales”, ni del individuo propuesto por las “ciencias del hombre”. Articulan la autonomía con el individuo porque conciben un método de enseñanza por “estándares” y una estrategia de formación por “módulos” diciendo que:

El “estándar” es un ejercicio-test que mide el rendimiento en unas condiciones determinadas. Es un indicador del nivel de aprendizaje constituido en *sistema de referencia común* al profesor y al alumno (clarificación de un objetivo posible). Para alcanzarlo, cada alumno sigue su propio camino, elige su propia estrategia [descomposición de objetivos secundarios (...)], en autoaprendizaje o con la ayuda de un profesor (2002, p. 9-10) (cursiva de los autores).

Cada vez que cada uno elige su propio camino y su propia estrategia ingresa en la lógica del autoaprendizaje regido por los principios de las “ciencias empresariales”. Dijimos anteriormente que el éxito o el fracaso dependen de la capacidad a la apertura, al cambio, al compromiso y a la adaptación constante. Dicen los autores del método “estándar” que “el éxito final se consigue enseguida mediante una síntesis reguladora de las competencias y de la utilización de los recursos individuales” (2002, p. 10). La propuesta actual es articular el individuo con la autonomía porque el “futuro técnico deportivo (monitor, profesor, técnico, etc.) es puesto inmediatamente en situación de elaborar su propia estrategia de formación, como usted podrá hacerlo evaluándose a sí mismo (...) fijándose objetivos y prioridades de progreso” (2002, p. 10). Pero cada vez que se mide el rendimiento en un objetivo posible descompuesto en objetivos secundarios, ingresamos en la organización del currículo por objetivos regido por

⁷ Nótese que los autores para referirse al aprendizaje y/o la enseñanza no utilizan el concepto de “proceso” sino el de “sistema”, concepto propio de la gestión empresarial que la Educación Física retoma acríticamente. Para ampliar la crítica hacia la gestión empresarial ver: Lescano, A. (2013). *La gestión en Educación Física. Un análisis político*, Tesis de Maestría en Educación Corporal, disponible en Memoria Académica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.872/te.872.pdf>

los principios de las “ciencias del hombre”. Los autores sostienen que el “estándar” es un “sistema de *encadenamiento de objetivos* donde para alcanzar uno es necesario haber superado el anterior y así sucesivamente” (2002, p. 10). Van a decir también:

Es un *sistema de motivación* en el que la actividad está estructurada para lograr el **éxito desde los primeros pasos**. El nivel de eficacia de las situaciones de **resolución de problemas crece de manera progresiva**. El conocimiento previo por parte del alumno de las etapas a superar y la visualización de sus propios progresos en una ficha de nivel concreta es el “contrato pedagógico”.

Es un *sistema de aprendizaje* en el que la **actividad está estructurada en subrutinas** que incluyen todos o parte de los aprendizajes importantes de la actividad. (...)

Es un *sistema de individualización* en el que la actividad escolar se enriquece. Efectivamente, una vez realizado el acuerdo (la comprensión, la adhesión), sobre la finalidad y la pertinencia de la situación, el profesor maneja el aprendizaje en función de los **datos individuales** (2002, p. 10) (cursiva de los autores, negritas nuestras).

La articulación: individuo-autonomía / autonomía-individuo, son dos caras de una misma moneda, no son dos monedas con valores diferentes. Se consolida y diseña un modelo de gestión empresarial, porque el método “estándar” “es un *sistema de gestión* orientado a satisfacer al público usuario por la rapidez en el progreso, la individualización del aprendizaje, y la flexibilidad en el acceso a la actividad”; de este modo se vuelve atractivo el “plan educativo o comercial según el campo de utilización del sistema” (2002, p. 10). Pero agregan, que su método “estándar” busca “racionalizar los instrumentos conceptuales para humanizar la relación interindividual propia de la enseñanza” (2002, p. 10). Humanizar no es otra cosa que dar base y lugar a la autonomía para que cada uno se realice, construya y se transforme en un producto vendible. También, es preciso considerar que etimológicamente autonomía deriva del griego, y sus componentes léxicos son: autos (por sí mismo), nomos (normas y reglas) y el sufijo ía (acción). El diccionario de la Real Academia Española (2006) define la palabra como “condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie”. Es decir, la autonomía supone establecer sus propias normas, reglas y accionar con y sobre ellas sin vincularse con otros. Esta posición afianza el individualismo, la creencia del “sólo yo puedo”, del “válete por ti mismo”, del “yo mismo”, del “yo”. Por lo tanto, no hay una novedad en pensar la enseñanza del deporte bajo las “ciencias empresariales” en contraposición a las “ciencias del hombre”. El centro es ahora un individuo autónomo al que se le aplica un modelo “estándar” que tiene por objeto lograr su realización personal.

3. Las “ciencias del hombre” y las “ciencias empresariales”: una misma epistemología

La enseñanza del deporte bajo las “ciencias del hombre” y las “ciencias empresariales” plantean una metodología coherente a la posición epistemológica. La idea es que la enseñanza del deporte comienza a partir de algo sustancial y tangible. El enfoque científico es el siguiente: hay algo antes que tiene una existencia individual localizada en una posición concreta que causa una trayectoria bien definida. Así se argumenta el modo en que se debe enseñar los deportes. Todas las propuestas sostienen un punto de origen universal que se refleja de modo general en los siguientes conceptos: movimiento humano, motricidad humana básica, habilidades motoras básicas, patrón básico motriz, conducta motriz, capacidades físicas básicas, etc. Desde esta posición se elaboran etapas de enseñanza y procesos de aprendizaje de los deportes, pero es preciso determinar previamente el punto de inicio. Ese punto muestra que hay algo que tiene una existencia individual y se localiza en posiciones concretas que luego causan una trayectoria en la enseñanza y aprendizaje del deporte. Sánchez Bañuelos (1986) propone como punto de inicio la utilización de las taxonomías. Establece un apartado denominado: “taxonomías y clasificaciones del ámbito del movimiento corporal”, porque sostiene que una taxonomía reconoce una estructura jerárquica, progresiva y atiende a “factores de similitud externa aparente (...) [y] a un principio de filogénesis” (1986, p. 16). Explica:

La utilización con éxito de cualquier taxonomía de los objetivos educativos requiere la identificación de los conceptos esenciales, además de una selección y categorización en el proceso de adquisición de habilidades apropiadas (1986, p. 16).

Para ello, Sánchez Bañuelos retoma el modelo de taxonomía de Jewett (1974)⁸, en donde se señala que la “adquisición de la habilidad motriz” se obtiene por tres grandes categorías organizadas jerárquica y progresivamente: movimientos genéricos, movimientos organizativos y movimientos creativos. Sánchez Bañuelos entiende que esta taxonomía “está clara e inequívocamente encauzados hacia una de las grandes áreas en las que se centran los contenidos de enseñanza de la Educación Física y el deporte, es decir, *el desarrollo de la habilidad motriz*”; por ello dice que este enfoque es el que se va a mantener cuando se expongan las directrices para la estructuración de contenidos en el proceso de enriquecimiento motriz del ser humano (1986, pp. 17-18, cursivas nuestras).

A todo esto, es preciso señalar que la taxonomía es una parte de la historia natural que se ocupa de la clasificación de los seres, y es utilizada en las “ciencias del hombre” para establecer los objetivos a lograr por todos los alumnos. Esta organización sostiene un modelo científico que se compone por *naturalezas simples* —atributos, propiedades o esencias—, y *representaciones complejas* —taxonomías—. Es decir, las representaciones deben poder analizarse en términos de naturalezas simples, volviendo simple lo complejo y a la inversa.

⁸ Cf. Sánchez Bañuelos (1986).

Entonces, una taxonomía es una representación compleja de una naturaleza simple. Conociendo cuál es el atributo, propiedad o esencia podremos saber qué es y qué tenemos que *hacer*; porque cada vez que se presente el *ser*, siempre vamos a encontrar un *deber ser*.

Un claro ejemplo sobre el *ser* y *deber ser* en la enseñanza del deporte lo encontramos en Blázquez Sánchez (1986). Establece un programa de iniciación a los deportes de equipo que supone el pasaje del juego del niño al juego del adulto, pero este pasaje se debe realizar “partiendo de las posibilidades y características evolutivas del niño” (1986, p. 42). El criterio didáctico a tener presente son “las particularidades psíquicas, intelectuales y físicas de cada edad. No se trata únicamente de adaptar la materia en función de la edad, sino de ejercer una influencia correcta y en relación con el desarrollo del niño” (1986, p. 46). Nuevamente se vuelve a sostener el inicio en algo sustancial y tangible que se fija en el niño localizando una posición concreta según su evolución, con el objeto de poder definir una trayectoria en la enseñanza y aprendizaje del deporte. Nótese como este principio se hace visible en la idea que sostiene Blázquez Sánchez:

El **educador** sabe que el niño no puede practicar los deportes como el adulto y que se le debe *conducir progresivamente*, para lo cual debe programar y organizar. Hay que proponerle *etapas, niveles de dificultad y estímulos* que le permitan perfeccionarse a través de sucesivos éxitos. Pero cada etapa debe acumular todas las características, todos los factores del juego, a fin de ofrecer al niño, bajo *formas simples*, un *juego total*. (...) Proponer elementos para la elaboración de un programa de iniciación a los deportes de equipo supone *fijar unos puntos de referencia, niveles o etapas* que den una *dirección y un sentido a las intervenciones pedagógicas*. Supone también proponer un contenido, situaciones pedagógicas que permiten facilitar el paso de una etapa a otra (1986, pp. 42-43) (negrita del autor, cursivas nuestras).

Esta metodología de enseñanza del deporte se basa en el modelo de organización curricular por objetivos o pedagogía por objetivos. Este modelo se caracteriza por: a) se concibe como la aplicación de una serie de pasos técnicos; b) no se analizan los fundamentos conceptuales de esas propuestas; c) hay una aplicación directa porque el programa está rígidamente estructurado tipo carta descriptiva; d) el maestro —devenido en docente— sólo le corresponde ejecutarlo, llevarlo a la práctica y dosificarlo ante sus estudiantes. Uno de los principales trabajos en este modelo es: precisar, ordenar, jerarquizar y formular objetivos. 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, p. 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 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, p. 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.

Hernández Moreno (et alii) no abandona los fundamentos de los periodos evolutivos del individuo, los considera un “criterio necesario para proceder adecuadamente” (2002, p. 16), pero entiende que no son suficientes, es decir, son necesarios. Cita una serie de autores que dividen la formación deportiva tomando como referencia la evolución del individuo, por lo tanto, sostiene que la “aproximación a la iniciación deportiva [se realizará] considerando en primer lugar la evolución del individuo” (2000, p. 16). Un vez más encontramos un punto de partida en algo sustancial y tangible: la evolución del individuo. Pero dijimos que para Hernández Moreno esto no es suficiente, propone unir y conjugar los periodos evolutivos con las “características de la estructura funcional del deporte” (2000, p. 16). Entonces establece tres etapas en la formación deportiva que nuevamente se encadenan de forma jerárquica y progresiva, de lo simple a lo complejo y de lo general a lo específico: a) etapa de formación básica, b) etapa de formación específica, c) etapa de perfeccionamiento deportivo (2000, p. 17). Estas etapas suponen una complejidad estructural del funcionamiento del deporte, pero al tomar como referencia y punto de partida la progresión en periodos evolutivos, la complejidad de la instrucción coincide con los periodos. En la primera etapa el trabajo es sobre las bases que sirven para posteriores aprendizajes, en consecuencia podríamos inferir, que si no hay bases no hay posteriores aprendizajes. En la segunda etapa se realiza la formación específica del

deporte posibilitada por la anterior. En la tercera se perfeccionan los aprendizajes que han sido adquiridos en las etapas anteriores por una lógica de adición y fusión.

Del mismo modo, Target y Cathelineau (2002) sostienen que para iniciar con la “intervención pedagógica” hay que evaluar a los alumnos. Entienden que en la evaluación se pueden encontrar los indicadores del camino a seguir, porque con la evaluación se conocen las expectativas y nivel de los alumnos (2002, p. 43). Es el primer paso en la enseñanza del deporte porque si “no se respeta esta fase de evaluación, puede derivar en catástrofe pedagógica (resultado nulo y negativo) y en catástrofe sobre la salud del alumno si su seguridad está en juego”. Pero ¿por qué la evaluación encuentra e indica el camino? Porque se establecen indicadores de éxito sobre cada acción, en donde el profesor observa el indicador, pero ese indicador también es perceptible para el alumno. Entonces “si la observación del profesor coincide con la percepción interna por parte del alumno, se ha completado el círculo (...). De esta manera podrá iniciarse un diálogo entre el entrenador y el atleta, entre el profesor y el alumno sobre una *vivencia* común y unos datos comunes” (2002, p. 46) (cursiva nuestra). La vivencia le permitirá sentir al alumno “las fases del movimiento”, pero esa vivencia está mediada por la visión del profesor el cual debe considerar en el alumno la dimensión afectiva, cognitiva y sensorio-motriz; porque entienden que ellas implican la personalidad del alumno que afectan todas las acciones que realizan (2002, p. 51). En ningún momento la evaluación hace referencia al saber que está en juego, sino al autoconocimiento del alumno o al conocimiento de su personalidad, siempre interior, que lo hace diferente del resto de los alumnos. Pero la supuesta personalidad está normalizada por la campana o curva de Gauss que sirve para señalar las diferencias individuales y dar lugar, una vez más, al individuo. Sostienen los autores que todo grupo está sometido a esta ley que indica que los alumnos reunidos en un mismo grupo no progresan todos al mismo ritmo (2002, p. 67). El problema se vuelve evidente ¿qué hacer si no van todos al mismo ritmo? La respuesta de Target y Cathelineau es sobre el individuo: “*diferenciar* el trabajo de cada uno e individualizar realmente los ejercicios para que cada alumno progrese a su ritmo” (2002, p. 67).

Todas las propuestas, de un modo u otro, se posicionan en una visión tradicional de la ciencia, como dijimos anteriormente: a) la enseñanza del deporte parte de algo sustancial y tangible, b) se debe conocer esa existencia individual, c) se localiza una posición concreta en virtud de que hay etapas de aprendizaje que se pueden sustancializar en el individuo, d) se siguen trayectorias bien definidas que se presentan de lo simple a lo complejo y de lo general a lo específico.

Esta propuesta tradicional tiene su vinculación directa con la física newtoniana o mecánica clásica. Este enfoque científico establece con certeza una *existencia individual, localiza en posiciones concretas y sigue trayectorias bien definidas*. A su vez, en este enfoque se pueden aplicar los principios de la geometría euclidiana/métrica y los principios de la geometría proyectiva. La geometría euclidiana dice que las propiedades de una figura son aquellas que se conservan en todo desplazamiento de la misma; supone que todo segmento o ángulo puede medirse y ser expresado por medio de una distancia o ángulo patrón. La geometría proyectiva

estudia las propiedades que se conservan a través de la proyección y la sección aunque sus formas y sus tamaños son absolutamente distintos. Siguiendo este enfoque científico, se puede proyectar el proceso o sistema de enseñanza-aprendizaje, pero fundamentalmente el aprendizaje porque está universalizado el sujeto en el individuo. Entonces, el advenimiento de este modelo científico produce: universalización del sujeto, particularización del contenido.

4. La Educación Corporal: una organización novedosa

Anteriormente hemos analizado específicamente la posición de la Educación Física respecto de la enseñanza del deporte. Ahora problematizaremos la enseñanza del deporte con una teoría moderna que plantea una novedad, esto es: la Educación Corporal. Se entiende que el deporte es el “legado de una sociedad y cultura específica y no del espíritu humano” (cf. Crisorio, 1995) en tanto portadora de una naturaleza. Es decir, el deporte no forma parte de la naturaleza humana, por lo tanto, no existió siempre. Entonces, ya podemos pensar la enseñanza del deporte desde otra perspectiva. Para ello proponemos la enseñanza del deporte en su sentido estructural, esto es: como un conjunto de elementos co-variantes. El significado de *estructura* se relaciona con los significados de: forma, configuración, trama, complejo, conexión, enrejado. En el Diccionario de Filosofía de Ferrater Mora se explica que la estructura “designa un conjunto de elementos solidarios entre sí, o cuyas partes son funciones unas de otras”. Esta primera conceptualización implica que la enseñanza del deporte hay que pensarla en relación con cada uno de los elementos que componen el deporte, es decir, no se puede pensar aisladamente como una suma de técnicas bien ejecutadas, ni como una serie de aspectos tácticos bien organizados. Las técnicas no las pensamos como formas perfectas de movimiento con fines en sí mismas, ni los aspectos tácticos garantizan un orden en el juego si no se considera la relación con las técnicas. Insistimos, no es una adición y fusión de componentes técnicos y/o componentes tácticos, entendemos la enseñanza del deporte como un conjunto de elementos en donde las partes son enlaces y funciones unas de otras. Cada componente de la estructura está “relacionado con los demás y con la totalidad. (...) Una estructura está compuesta de miembros más bien que de partes, y que es un todo más bien que una suma” (Ferrater Mora 1971, p. 587).

Sostener la enseñanza del deporte como conjunto de elementos co-variantes implica pensar en la articulación que se puede hacer, pensar o decir entre los elementos, pero también a la función que cada elemento tiene con esa relación. Sostiene Ferrater Mora que “en la estructura hay enlace y función, más bien que adición y fusión” (1971, p. 588). La estructura no la pensamos organicista o atomistamente, es decir, como una suma de partes que se fusionan en un todo; sino como un enlace articulado en la función. Retomamos del texto de Crisorio, “La enseñanza del básquetbol” (2001), solo la idea de enlace articulado en la función, porque se encuentra en el texto una serie de conceptos argumentados en etapas evolutivas, características conductuales de niños y/o adolescentes y un sujeto unificado a priori y activo a la práctica.

Todas esas ideas nuevamente sostienen los principios tradicionales de la ciencia en donde el sujeto se universaliza y el contenido se particulariza. No obstante, cuando piensa en el deporte y olvida las etapas y características evolutivas de niños y adolescentes, al mismo tiempo que olvida al sujeto activo; la idea cambia y el deporte:

Constituye una configuración de acciones que se encadenan unas con otras en función de las situaciones a resolver en las distintas instancias del juego. Esta sola reflexión indica que la enseñanza de los fundamentos técnicos sin relación con las situaciones del juego resulta tan abstracta y sin sentido como enseñarlo sin conexión con otros fundamentos que, necesariamente, se encadenan en la resolución de tales situaciones. Pero las situaciones de juego no se dan de manera casual ni caprichosa sino que están determinadas, en última instancia, por el objetivo más general del juego, que se define en la primera regla (...); es así que tanto el objetivo general como los objetivos parciales (...), como las acciones de los participantes, quedan sujetos a las reglas, que determinan las formas lícitas de conseguirlos. La relación, lógica, por la cual las reglas determinan objetivos y formas legales de conseguirlos, generando y permitiendo ciertas situaciones y no otras y, consecuentemente, ciertas acciones y no otras, constituye lo que llamo la lógica interna [de los deportes] (2001, pp. 16-17).

Destacamos la referencia a la lógica porque ésta estudia la relación de conexión que hay entre un enunciado y otro, no estudia el enunciado aisladamente. Del mismo modo en el deporte: las reglas, objetivos, situaciones y acciones técnicas y tácticas no se dan aisladamente, tienen una conexión lógica y se forma una estructura, un conjunto de elementos co-variantes en donde si un elemento cambia, indefectiblemente lo otros también lo harán. Crisorio sostiene:

La lógica interna 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-Te), pero es preciso definir (...) cada una de estas cosas (...). Lejos de ser fines en sí mismas, como se las suele enseñar en las prácticas, 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. 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 (...). Por el

contrario, los componentes de la lógica interna de los deportes deben [enseñarse] articuladamente (Crisorio 2001, p. 19).

Encontramos en esta idea un vínculo a lo que Foucault⁹ denomina los aspectos tecnológicos y estratégicos de las prácticas. Ambos aspectos forman una homogeneidad de la práctica. Es decir, no hay un aspecto tecnológico por cada persona o por cada grupo de personas; sino que los aspectos tecnológicos están organizados por una racionalidad que indica qué hacer. No se hace cualquier cosa, el aspecto tecnológico indica lo que hay que hacer. En el deporte, la regla se presenta como el aspecto tecnológico. Pero no todo está comprendido en la regla, ésta establece objetivos pero no dice cómo llegar a ellos. La regla, como aspecto tecnológico, indica cuándo un gol es válido en fútbol, hockey o hándbol; cuándo vale un punto, dos o tres en básquetbol, cuándo es punto en tenis o voleibol, cuándo es try en rugby, por nombrar algunos ejemplos; pero lo que no dice la regla es cómo se pueden conseguir los objetivos. Hay una infinidad de formas y modos en que se pueden conseguir los objetivos. Entonces tenemos un lado estratégico o de libertad con la que se actúa dentro de esa homogeneidad reaccionando a lo que los otros hacen y modificando hasta donde sea posible las reglas del juego. Es decir, no se puede accionar aisladamente, sino que hay una articulación entre aspectos tecnológicos y estratégicos. Lo que se puede hacer está definido por el aspecto tecnológico, pero se puede modificar con el lado estratégico. Al mismo tiempo, el lado estratégico arma un aspecto tecnológico que cumple con la regla, pero insistimos, se puede cambiar el lado estratégico y modificar así el aspecto tecnológico sin que esto afecte a la regla. Basta observar cómo se traslada actualmente la pelota en el fútbol y cómo se lo hacía 20 o 30 años atrás. Lo mismo sucede con el golpe de tenis o el swing del golf. De modo similar ocurre con la forma de lanzamiento en básquetbol o la partida de atletismo en carreras de 100, 200 o 400 metros. Todos son aspectos estratégicos que se fueron modificando para tener mayor efectividad en el logro de los objetivos y consecuentemente cambiaron el aspecto tecnológico llevando la regla a límites extremos, pero sin transgredirla o consiguiendo la modificación de la misma. Por supuesto que si la regla cambia, el lado estratégico se verá modificado. Pero al mismo tiempo, esta homogeneidad práctica tiene que responder sistemáticamente a tres ejes o relaciones: a) con el saber, es decir, cómo analizamos la racionalidad que indica el aspecto tecnológico; b) con el poder, es decir, cómo pensamos las relaciones estratégicas con los otros para llevar adelante el aspecto tecnológico o racional; c) cómo nos pensamos y articulamos a los aspectos tecnológicos (saber, racionalidad) y estratégicos (poder, otros).

Por último, la enseñanza que proponemos no se piensa aislada o atomistamente, sino estructuralmente, es decir, como un conjunto de elementos co-variantes que deben ser problematizados y pensados en su relación que se presenta por enlace y función. Entonces, la propuesta es armar un asunto o problema de enseñanza en donde se piense la estructura lógicamente y se avance combinando los elementos según los problemas que se presenten en la práctica para poder resolverlos y conseguir los objetivos. Pero ese asunto siempre lanza a la búsqueda de nuevos objetivos y consecuentemente de nuevos problemas, que nos pone a

⁹ cf. Foucault (1996).

pensar el conjunto de elementos que estructura la lógica del deporte posibilitando nuevos enlaces y funciones.

Bibliografía

- Blázquez Sánchez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo: I. Del juego al deporte: de los 6 a los 10 años*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Crisorio, R. (1995). El deporte en la escuela ¿cuándo, cómo, para qué, por qué?. *Revista Versiones*.
- , R. (2001). La enseñanza del básquetbol. *Revista de Educación Física y Ciencia*, año 5, pp.7-36.
- , R. (2009). “De una semiótica a una hermenéutica en la investigación de las prácticas corporales”, inédito.
- Ferrater Mora, J. (1971). Estructura. *Diccionario de Filosofía*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Foucault, M. (1996). *¿Qué es la Ilustración?*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giraldes, M. (2 de septiembre 2010). La gestión del propio cuerpo supuesto indispensable de un proyecto de vida. Recuperado de <http://marianogiraldes.blogspot.com.ar/2010/09/la-gestion-del-propio-cuerpo-supuesto.html>
- Hernández Moreno, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicaciones a la Educación Física Escolar y al Entrenamiento Deportivo*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Lescano, A. (2013). *La gestión en Educación Física. Un análisis político*, Tesis de Maestría en Educación Corporal inédita. Recuperada de Memoria Académica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.872/te.872.pdf>
- Rocha Bidegain, L. (2012). *El Aprendizaje Motor: una investigación desde las prácticas*, Tesis de Maestría en Educación Corporal inédita. Recuperada de Memoria Académica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte813>
- Sánchez Bañuelos, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos Editorial.
- Target, C. y Cathelineau, J. (2002). *Cómo se enseñan los deportes*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Wallon, H. (1965). *Los estadios en la psicología del niño*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.

CAPÍTULO 3

Una aproximación estética a la educación del cuerpo: el gusto por las prácticas corporales

Carolina Escudero y Daniela Yutzis

Presentación

La tarea de pensar la educación del cuerpo desde una perspectiva diferente a la tradicional implica poner en juego los conceptos centrales que constituyen el entramado de una formación. Es por eso que en estos textos de cátedra los docentes y los estudiantes volvemos a preguntar e intentamos pensar y analizar las prácticas corporales.

En este capítulo tenemos por objeto visibilizar un tema que nos resulta nodal en las prácticas que transitamos y que por el momento lo nombraremos como el *gusto* por realizar ciertas prácticas corporales, en tanto un sentido muchas de las veces singular otras compartido pero que ocupa un lugar indispensable en la vida de quien las escoge y para nosotras, en tanto transmisoras y formadoras en la educación corporal nos resulta central poder pensar y nombrar, darle un lugar en la formación y en los modos de relacionarse con ella.

Para ello abordaremos dos cuestiones: por un lado explicitar el recorrido particular que cada una de nosotras construyó desde la práctica de origen es decir, la sensopercepción y la danza, tomando sin lugar a dudas elementos constitutivos de las mismas pero haciendo una lectura crítica de cada una de ellas que nos permita pensarlas en el ámbito de la educación corporal y por otro a partir de allí pretendemos problematizar el sentido de aquéllas prácticas resaltando la dimensión del *gusto* y del *placer*¹⁰ por el movimiento en tanto elementos que operan como fundamento de nuestro pensar, hacer y decir y orientan el modo en que organizamos la enseñanza. Para ello presentaremos aquellos elementos que por el momento pensamos y analizamos en cierto modo de manera intuitiva, para avanzar en una conceptualización en el sentido de hacer inteligible aquello que reconocemos que sucede y nos interesa rescatar. En esta tarea apoyaremos la investigación en conceptos relacionados con la estética y la vida calificada. Aquí cabe destacar que retomamos una

¹⁰ Si bien reconocemos la enorme discusión que subyace al placer como concepto, nos interesa rescatarlo en su relación histórica con el deseo y lo hacemos a partir de la siguiente referencia: "Yo pienso que no hay valor ejemplar en un período que no es el nuestro (...) No hay nada a donde regresar. Pero sí tenemos una experiencia que implicaba una conexión muy estrecha entre el placer y el deseo. Si la comparamos con nuestra experiencia actual, ahora que todos, -el filósofo o el psicoanalista- explican que lo importante es el deseo y el placer no es nada, podemos preguntarnos si esa desconexión no fue un acontecimiento histórico, que no fue de ninguna manera necesario, no vinculado a la naturaleza humana, ni a una necesidad antropológica." (Foucault, 2003, p. 58). Esto nos permite pensar en la dirección de una experiencia placentera del movimiento como elemento ético y estético de nuestra vida

estética y un pensamiento sobre lo estético que no está reducido al ámbito del arte. Hacemos esta aclaración, porque la articulación en la modernidad temprana, entre arte y estética, es una articulación histórica que tiende a circunscribir la reflexión sobre el afecto, lo sensible y lo bello hacia los objetos del arte. Esta reducción acontece en un momento en que el arte se institucionaliza y se autonomiza como campo de producción de sentido. Así es que nosotras nos proponemos rescatar una reflexión estética y sobre lo estético que pueda pensarse en relación a un conjunto diverso de acciones y órdenes de sentido, una estética que se relaciona con la ética y que nos permite conceptualizar entonces, cierta belleza del comportamiento, de la *acción*, del sentido que le damos al hecho de vivir en el mundo. Es claro que retomamos esta idea de Foucault, quien desarrolla el concepto de *estética de la existencia* para pensar la posibilidad de hacer de nuestra vida una obra bella, que deje legado más allá de su existencia finita. Si bien este concepto se desarrolla a partir del análisis de los modos de vida antiguos, nos parece interesante pensar con Foucault en esa misma posibilidad, ¿cómo desarrollar un modo de vivir (unas técnicas de vida) lo más bella posible? y por lo tanto, lo más calificada y enriquecida con el único objetivo de tener una buena vida y legar sentido a otros, sin instrumentalizar nuestras decisiones y sin fetichizar nuestra formación.

Al respecto, la siguiente cita puede ser ilustrativa: “Ninguna técnica, ninguna habilidad profesional puede ser adquirida sin el debido ejercicio; tampoco se puede aprender el arte de vivir o *techne tou biou*, sin una *askesis* que debe ser considerada como el entrenamiento de uno por uno mismo” (Foucault, 2003, p. 76).

Sensopercepción y danza: volverlas prácticas corporales

A partir de esta preocupación general y de nuestro interés por traer este tema a las reflexiones sobre la formación, nuestro trabajo está planteado de manera conjunta desde ambos seminarios porque además de compartir ciertas concepciones de pensamiento acerca del cuerpo ambas prácticas retoman un trabajo que propone una calidad de movimiento que muchas veces la educación física de los últimos años ha dejado escapar.

La sensopercepción nacida en los años 50 bajo la presencia de Patricia Stokoe¹¹, parte de la intención de buscar un modo de hacer con la danza diferente a las técnicas tradicionales de la danza clásica, contemporánea o danza jazz tan de auge en aquellos momentos. A partir de la danza libre de Rudolf Laban¹². Para avanzar en la creación de la Expresión Corporal Danza

¹¹ Patricia Stokoe (1919-1996). Bailarina, coreógrafa y pedagoga, creadora de la disciplina artístico-educativa Expresión Corporal en la Argentina. Pionera en su campo, fue esencialmente una artista y pedagoga. Egresada del Royal Academy of Dance de Londres, integró la Anglo-Polish Company durante la Segunda Guerra Mundial. En su formación transitó por las enseñanzas de Sigurd Leeder, Agnes de Mille, Moshé Feldenkrais, Oscar Fessler, se inspiró en técnicas como la rítmica de Dalcroze o la eutonía de Gerda Alexander. Su estilo didáctico se basaba en la concientización del cuerpo, la exploración del movimiento, la expresión con significado personal y la improvisación. Su objetivo era generar en cada alumno la creación de su propia danza. Fundó el primer profesorado de Expresión Corporal en el Collegium Musicum de Buenos Aires. Denominó su quehacer con el nombre de Expresión Corporal con la finalidad de acercar y democratizar la danza.

¹² Rudolf Von Laban (1879-1958, coreógrafo, filósofo, arquitecto) centra su trabajo en el análisis de movimiento. Nace en Austria y es considerado el precursor de la danza moderna alemana, creador de la Notación Laban y del sistema Effort & Shape (estos últimos en colaboración con F.C. Lawrence y Warren Lamb). Laban observa el proceso del movimiento en todos los aspectos de la vida. Analiza e investiga los patrones de movimiento en situaciones muy

resulta indispensable reformular entonces el modo de concebir el entrenamiento: la copia de pasos estructurados y cada vez más metódicos, en la dirección de un único modo de hacer ya no cumple la función de entrenar al bailarín que este trabajo desea formar. Así surge la sensopercepción definida por Stokoe en referencia a dos aspectos:

1-Todas las actividades prácticas cuyos objetivos son facilitar la posibilidad de registrar con creciente claridad los diversos estímulos que darán lugar a la elaboración de percepciones del propio cuerpo y del medio externo.

2-un concepto y una técnica general de acercamiento sensoperceptivo a otros aspectos de la Expresión Corporal (Stokoe, 1990, p. 47).

Es decir que es pensada como técnica al servicio de la expresión corporal y en relación a la vida cotidiana. Este segundo aspecto es el que retomamos hoy aquí, más allá de la expresión corporal retomamos el modo en que la sensopercepción nos permite investigar en movimiento y pensamiento aquellos modos de hacer uso del cuerpo trabajando en especial el registro del análisis del movimiento no ya en el marco exclusivo de la pura percepción, como si ella fuera posible, sino justamente en el entramado de estos múltiples modos de hacer y construir sentido en torno al cuerpo y la educación.

Resulta indispensable realizar desde el presente una lectura crítica a la literatura que avaló la sensopercepción tanto en los usos de los criterios de la fisiología como de la psicología tan en auge en los momentos de su constitución. Esta lectura, además de invitarnos justamente a pensar el contexto en que fueron escritos estos textos, debe promover la producción de un nuevo material teórico que permita ordenar todos aquellos aportes que introdujo el estudio de las llamadas técnicas de educación del movimiento; a saber: estudio del peso, apoyos, registro, pensamiento y análisis detallado de los modos en que organizamos el cuerpo en la acción en relación al espacio.

Centrar la observación y el estudio del movimiento en los huesos, articulaciones, el peso, el tono muscular y el análisis de la organización del movimiento sumará otros modos posibles de hacer y transmitir más allá los modelos más predominantes y habituales en la formación de educadores del cuerpo que suelen centrarse en trabajos de fuerza y resistencia.

Es, en este sentido donde el trabajo de sensopercepción aporta otra lógica posible que nos permite sumar una variable más para la formación entendiendo que no todos somos iguales ni aprendemos de la misma forma y que el uso de invariantes en una progresión metodológica repetida, al menos, no siempre es el modo más pertinente de practicar y hacer en relación al cuerpo.

Por otro lado, la danza que proponemos reinterpretar en la cátedra y en el seminario, surge en Europa hacia finales del siglo XVII y remite a lo que comúnmente entendemos como danza escénica o artística y es aquella que orienta sus modos de hacer pensar y decir, hacia la producción de una obra de arte, que sirva a la contemplación desinteresada por parte del público y se basa en una división del trabajo entre compositor, intérprete y público. En este sentido, la danza artística se diferencia sustantivamente de los bailes sociales o de salón —que

diferentes de la vida cotidiana y prácticas específicas. Refina la apreciación y la observación del movimiento hasta desarrollar un método para experimentar, ver, describir y anotar una gran cantidad de detalles.

cumplen una función de cortejo y en la que no hay separación entre público e intérprete— y de las danzas rituales —que cumplen una función social específica en el seno de una comunidad—. La inscripción de la danza artística en la escena del arte durante la modernidad y el diálogo que la danza como expresión de la cultura ha tenido con otras artes y modos del pensamiento sobre el cuerpo determinó un creciente desarrollo técnico. El hecho de reinterpretar este tipo de danza y no otro, se debe a que es el tipo de danza que mayor número de recursos, en términos de posibilidades de movimiento y ejercicio nos ofrece.

En este punto podemos seguir el argumento de Swartz (1992) y destacar que a principios del siglo XX el cuerpo y su forma de moverse fue objeto de análisis de diversos discursos y todos convergen en dos preocupaciones centrales: es preciso ocuparse y promover un movimiento económico y eficiente y ligado a esto, es necesario incorporar la torsión o movimiento espiralado como recurso principal de esa economía. Esto impactó y tuvo consecuencias en el modo de entender el cuerpo, su forma y su gesto en ámbitos tan diversos como la organización productiva del trabajo, la caligrafía y la danza por ejemplo (entre otras prácticas corporales dentro de las cuales podemos incluir sin duda a la gimnasia). Es básicamente a partir de este punto de inflexión, que ubicamos en los inicios del siglo XX que los códigos técnicos de movimiento para la composición y el entrenamiento de la danza no han parado de desarrollarse y diversificar.

Siguiendo la interpretación de Foster (1992) y Lepecki (2006) podemos afirmar que estos desarrollos en las técnicas de movimiento y en las formas de moverse estuvieron subsumidas a la representación de ciertos ideales estéticos y a la promoción de ciertas obras de danza en determinados circuitos artísticos. Es decir que determinada forma de moverse y componer una obra de danza representa un cierto tipo de idea artística y puede verse en determinados circuitos. El cuerpo y el gesto que se construye con las técnicas de movimiento se instrumentalizan, sirven de medios para un propósito que no es generar o promover la educación de un cuerpo. La reinterpretación de la danza que proponemos en la cátedra y en particular en el seminario busca operar ese desplazamiento, se orienta a pensar cómo podemos usar las técnicas que la danza artística ha desarrollado, cómo podemos aislar los conceptos y formas de hacer que esas técnicas generan en el cuerpo poniendo el acento ya no en el arte y el objeto artístico, sino en el cuerpo y su educación. En este sentido, al cambiar el objeto de la danza cambia la danza y sin embargo algo de ella queda. Dejamos de pensar al cuerpo como un instrumento del arte¹³ para pensarlo como el objeto de elaboración de nuestra enseñanza. Eso que queda podemos darle el nombre de invariantes estructurales y remiten a la dimensión de generalidad que toda práctica debe tener.

¹³ Nuestro interés reside en separarnos de la “institución arte” que surge en la modernidad como esfera autónoma de pensamiento y acción. A propósito de esto, y en función del estado de avance en que se encuentra nuestro pensamiento, es que preferimos tomar el concepto de estética en lugar del de arte. Recordemos que históricamente se han identificado y que proponemos una desidentificación. Otro movimiento que deberíamos hacer para rescatar también el arte, es desidentificar el arte de los objetos. Aquí también hay un momento histórico a partir del cual “en nuestra sociedad, el arte se haya vuelto algo que se relaciona sólo con los objetos, y no con los individuos o con la vida (...) ¿pero la vida de cada individuo no podría volverse acaso una obra de arte? ¿Por qué un cuadro o una casa pueden volverse objetos de arte, pero no nuestra vida?” (Foucault: 1994, p. 617). Entonces, el primer movimiento, separar la reflexión sobre lo bello respecto de la institución moderna del arte, luego, separar el estatuto *poiético* del hombre en el mundo, de la producción y fetichización de objetos.

Ahora bien, esas invariantes se alojan en cierto sentido en las técnicas, en el gesto que el movimiento construye, en la calidad de movimientos que esos modos de hacer generan y de los cuales la Educación Física se ha desprendido. Foucault sostiene que la historia de las técnicas es relativamente estable en tanto siempre existieron técnicas siempre funcionaron de la misma forma (por ejemplo el examen como técnica de evaluación), lo que cambian son las tecnologías es decir, el modo en que las técnicas se combinan en una práctica específica ya que entonces su funcionamiento pierde sentido en sí mismo y se vuelve relativo al sentido de esa práctica. A partir de aquí entonces, reinterpretamos la danza y la sensopercepción para volverlas prácticas corporales, esto implica que la orientación del hacer ya no va a estar determinado slo por el arte o por la salud e impacta en un cambio de objeto y por lo tanto en un cambio de sentido de la técnica (aunque la técnica sea la misma). En este trabajo nos encontramos ahora, pensando en categorías que den cuenta de ese gusto en particular dentro del marco de estas prácticas que promueven un tipo de calidad de movimiento y de gesto técnico y poniéndole palabras, ya que nos interesa que formen parte de la Educación Corporal. Nos interesa que un cuerpo educado pueda moverse en ese registro: que sea veloz, potente y también rítmico, liviano, fluido, económico, articular, etc. y que podamos pensar que esto no tiene solo una función utilitaria sino también ese otro sentido posible que intentamos delimitar.

La educación del cuerpo y el *gusto* por las prácticas corporales

El cuerpo y con ello la formación de la educación del cuerpo en el siglo XX deben ser pensados al menos en relación a dos grandes problemáticas en el seno de la modernidad: por un lado la historia de las disputas del saber y por otro en la administración y control de la vida biológica. La pretensión de cierta estandarización de los aspectos biológicos y de ciertos modos de entrenamiento así como la formalización de la pedagogía han avanzado en la construcción de un objeto medible y cuantificable, dejando por fuera otro lugar posible para la educación del cuerpo. “Esto no significa que la vida haya sido exhaustivamente integrada a técnicas que la dominen o la administren; escapa de ellas sin cesar” (Foucault, M. 2012, p. 173) Y es en esa grieta donde estas prácticas proponen una búsqueda de un movimiento por el puro *gusto* del movimiento con el objeto de ampliar opciones, modos y formas de hacer y recorrer los modos de *movernos en el mundo*, en relación al espacio, a uno mismo y a los otros, más allá de ese puro cuerpo biológico que ha quedado separado del lenguaje y que ha direccionado la enseñanza en un sentido que queremos cuestionar. Y justamente nos interesa cuestionar una enseñanza y una educación del cuerpo asentada sobre lo orgánico porque esta reducción opera como una falacia naturalista y hace del principio fisiológico del “puro mantenimiento de la vida” el sentido del cuerpo educado.

Quando el poder deviene bio-poder, la resistencia deviene poder de la vida,
poder-vital que no se deja detener en las especies, los medios y los caminos de

tal o cual diagrama. La fuerza venida del afuera, ¿no es una cierta idea de la Vida, un cierto vitalismo en el que culmina el pensamiento de Foucault? ¿No es la vida esta capacidad de resistir de la fuerza? (Deleuze, 2004, p. 98).

Consideramos que el sentido de un cuerpo educado tiene que trascender ese límite y tiene que estar orientado por la calificación ética y estética de los modos de hacer, pensar y decir que toman por objeto al cuerpo. El puro mantenimiento de la vida, como paradigma para la educación, nos puede llevar al extremo de abandonar el lenguaje, de sustraernos del discurso en función del cual el sentido emerge y justamente este estar por fuera del lenguaje implica un abandono de la política (que es el lugar del diálogo, acuerdo o disenso) o la conversión de la política en una política negativa de la vida. Pensar la educación del cuerpo a partir de una concepción netamente naturalista redundaría en hacer del cuerpo una fuerza útil a nivel productivo y una fuerza obediente a nivel político.

Es por esto que, si bien por ejemplo la percepción del movimiento ocupa un lugar importante en estas prácticas, la misma no es concebida en términos del registro que el cerebro realiza de unos estímulos mecánicos o físicos, sino que la tarea reside en la reflexión que uno puede realizar en términos de análisis del movimiento, más allá de la pura racionalidad instrumental, de la aplicación correcta de las reglas conocidas al servicio de adecuarse a los criterios ya existentes, una ética de la acción, una reflexión sobre las propias acciones (Arendt: 2013).

Incluso podemos pensar la dimensión reflexiva de la percepción en términos de una analítica del movimiento que nos lleva al establecimiento de un método a partir del cual el registro de cómo hacemos lo que hacemos resulta si se quiere fundante o fundamental y redundaría en “saber lo que hacemos”. Bourdieu sostiene que en la enseñanza de la danza y los deportes por ejemplo el recurso a imitación termina dando resultados efectivos pero sustrae de la tarea de *incorporación* tanto la reflexión como el lenguaje y articula esto con el efecto disciplinador y puramente formal que las prácticas corporales han tenido históricamente en la cultura. El saber cómo o por dónde los movimientos y acciones del cuerpo se organizan y por lo tanto suceden, potencia no sólo las posibilidades de movimiento, sino los usos que de ese saber podemos hacer en distintos ámbitos de nuestra experiencia. Esto tiene como consecuencia dotar al cuerpo con cierta cualificación.

Avanzar en el ámbito del análisis de los rendimientos es sin lugar a dudas indispensable para muchas de las disciplinas del movimiento, el problema sin embargo es si quedamos sólo tomados por esta posición. Allí reside la dificultad que intentamos resaltar ya que esto desecha el interés por otras formas posibles de estudio de calidades de movimiento, el lugar central que implica la reflexión, el sentido y el gusto en relación a las prácticas corporales o a la educación del cuerpo. Universalizar la enseñanza en formatos únicos nos impide entender la vida como portadora de singularidades. E incluso limita la posibilidad de entender que el movimiento que se configura a partir de la lógica del rendimiento, también es un tipo de *calidad de movimiento*.

Para seguir pensando: el cuidado de sí como técnica de vida

¿Cómo es posible, nombrar, hacer, decir, transmitir este sentido por el *gusto* que se va construyendo en torno a las prácticas corporales? ¿Cómo es posible hacer un espacio, dar cuerpo más allá de y junto con el saber, a este placer-deseo-sentido que ocupan estas prácticas en nuestra vida? ¿Cómo podemos incluir esto en la tarea de hacer de nuestras vidas una vida calificada? Estas preguntas deben sumarse a la problematización de la formación dentro de la Educación Corporal. Esto que resuena algunas veces tan sencillo: *el puro gusto por el movimiento*, requiere de una complejización, una conceptualización, una formalización que nos permita incluirlo en nuestro lenguaje, en aquello que le da sentido al cuerpo y a su educación.

Problematizar las formas de administración de un cuerpo biológico y la regulación del saber pone en evidencia la acción que el saber imprime sobre las formas de experiencia que constituyen las formas de vida.

El cuidado de sí constituye aquí la ética del sujeto, es decir, una vez más, ese ejercicio reflexivo sobre la percepción y sobre las palabras que arman texto constituyen cuerpo a partir de esa reflexión. Este cuidado de sí hace referencia a las formas en que uno ve a las cosas y a los otros y es a partir de allí como el sujeto cuida de los principios éticos que orientan su formación. Y, este cuidado es condición de posibilidad de la vida como obra de arte.

Referencias

- Arendt, H. (2013). *La condición Humana*. Argentina: Paidós.
- Deleuze, G (2004). *Michel Foucault*. Francia: Minuit.
- Farina, C. (2006) "Arte cuerpo y subjetividad" en *Educación Física y Ciencia* Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Física. N° 51-61.
- Fornet-Betancourt, R; Becker, H. y Gómez-Muller, A. (1984) "Entrevista con Michel Foucault del 20 de enero de 1984". *Revista Concordia* 6 (1984) 96-116.
- Foster, S. (1992) "El cuerpo de la danza". En Cray, J. y Kwiter, S. *Incorporaciones*. España, Teorema.
- Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad. Tomo I La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M (1994) *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: Biblioteca de la mirada
- Lepecki, A. (2006). "Introducción" de *Agotar de la danza*. Performance y política del movimiento. España, Universidad de Alcalá.
- Stokoe, P. (1990). *Expresión Corporal, arte salud y educación*. Argentina: Humanitas.
- Swartz, H (1992) "Torsión: la nueva cinestética del siglo XX". En Cray, J. y Kwiter, S. *Incorporaciones*. España, Teorema.

CAPÍTULO 4

Prácticas Corporales en Educación Corporal

Ricardo Crisorio

El uso desmesurado que en el campo de las prácticas corporales se hace del sintagma prácticas corporales desde las más diversas posiciones y disciplinas, hace que debamos precisar qué significa ese concepto en el PIC (programa de investigación científica) que llamamos Educación Corporal. En primer lugar hay que decir que en nuestro programa ellas, o su reducción lógica, constituyen su objeto, aún si él no puede no incluir el estudio del cuerpo, el sujeto, la enseñanza, la educación, la formación, la ética disciplinar. Las prácticas corporales articulan todas esas teorías y las que aún hagan falta para lograr que la teoría y la técnica de la Educación Corporal sean una y la misma cosa.

Es preciso, quizás, aunque sólo sea por el carácter a propósito elemental de este escrito, hacer un recorrido histórico de nuestra elaboración del concepto. Particularmente, adopté la expresión “prácticas corporales” de Pierre Parlebas en 1994, con el único propósito de alejarme de las “actividades físicas”, término a todas luces insuficiente para designar lo que se pone en juego cuando los seres humanos se mueven en determinadas dimensiones o a determinados niveles. Respirar podría ser una actividad física pero correr —una maratón o porque sí— o jugar al fútbol, no. Pero rápidamente advertimos la insolvencia del nuevo concepto tal como lo entendía Parlebas. Decir que “prácticas corporales” son todas aquellas que el sujeto realiza con su cuerpo es, a la vez, decir todas y suponer un sujeto encarnado en su cuerpo, lo que en absoluto puede demostrarse de un sujeto que no se confunda con el individuo. Por otra parte, todas y ninguna es lo mismo, puesto que un concepto que no define su límite no es un concepto.

En un artículo publicado en 2010, Ari Lazzarotti Filho *et al.* Procuraron identificar —según expresan en el resumen— “los significados/sentidos con los cuales el término ‘prácticas corporales’ se ha utilizado en la literatura académica brasileña”. Analizaron el contenido de 260 artículos y 17 tesis/disertaciones, hallando que la utilización del término se intensificó a partir del año 2000, predominantemente en investigaciones afiliadas a las humanidades y ciencias sociales. Encontraron que, en el caso de los artículos, sólo el 8% procuraba explicitar qué entendían por “prácticas corporales”, mientras que en el caso de las tesis/disertaciones sólo el 0,51% lo hacían. El artículo contiene, además, algunas consideraciones interesantes.

En el conjunto heteróclito de sentidos que la expresión asume en el campo de la Educación Física —y que los autores recorren con exhaustividad en distintas clasificaciones— destacan: a) la “preocupación con respecto a los significados/sentidos atribuidos a las prácticas

corporales por parte de los sujetos que las practican” (p. 21), que demuestra “una preocupación por considerar los contenidos subjetivos puestos en acción más allá del pragmatismo presente en un raciocinio causal” (p. 27), preocupación que “aparece aliada a otro fuerte componente, tal vez el principal, que es la consideración de las prácticas corporales como elemento de la cultura, manifestaciones culturales que se explicitan sobre todo en la dimensión corporal” (p. 28); b) la diferenciación entre prácticas corporales y deporte (p. 21); c) “un tipo de crítica a la sociedad moderna, en especial, a las sociedades occidentales, sobre todo en lo que atañe a la exacerbación de la racionalidad”, entre las que cuentan “las prácticas corporales alternativas [que provienen] de la tradición de los pueblos o de lógica divergente con respecto a la formal” (p. 22). Según los autores, en las tesis y disertaciones, la expresión “prácticas corporales” se utilizaba principalmente para problematizar los conceptos de actividad física y de ejercicio físico, con el argumento de que “esos conceptos se encuentran reducidos a la comprensión del movimiento por la física clásica” (p. 24).

Como dijimos, el artículo es minucioso y presenta distintas clasificaciones, con la intención de abarcar los significados producidos por la “ampliación conceptual del término con elementos de las ciencias humanas y sociales [que] entran en tensión con una concepción de la ciencia pautada en la objetividad y en la neutralidad” (p. 20), dado que el uso de la expresión, “en los artículos analizados y en los respectivos periódicos de los que provienen [se] hace estableciendo una relación más próxima con las ciencias humanas y sociales” (p. 20). Extraemos de él para presentar aquí sólo los que son temas fundamentales de la praxiología motriz, de la que sostenemos que proviene el sintagma.

Que “la Educación Física debe dejar de ocuparse del ejercicio para ocuparse de quien se ejercita”, es decir, “desplazar la mirada puesta en el movimiento humano hacia el sujeto que se mueve”, son lemas de la praxiología motriz. Según ella, “el significado interno (la vivencia corporal: percepción, imagen mental, anticipación, emoción) permite al concepto de conducta motriz desempeñar un papel crucial en la educación física” (Parlebas, 2001, p. 85), así como “La gran diversidad de características que presentan las prácticas corporales según la época, el lugar y los grupos revela la influencia despótica de las normas y valores sociales en el uso del cuerpo” (Parlebas, 2001, p. 227), como se explica en la entrada **Etnomotricidad** del *Léxico de praxiología motriz*, cuyo encabezado reza: “campo y naturaleza de las prácticas motrices, consideradas desde el punto de vista de su relación con la cultura y el medio social en el que se han desarrollado” (*ibíd.*).

También la diferenciación y equiparación entre el deporte y otras prácticas corporales que provienen de la tradición de los pueblos, o de lógicas divergentes de la formal, como los juegos no institucionalizados o tradicionales, son preocupaciones constantes de la praxiología motriz. Según Jorge Ricardo Saraví (2007, p. 103-117), los estudios de Parlebas muestran que:

Hoy no es posible sostener que el deporte es una forma superior de la motricidad, sino que juegos y deportes son prácticas culturales (sociomotrices) diferentes (...) otorgan mayor fundamentación al área de vida en la naturaleza y a las prácticas al aire libre y en medios no estandarizados

(...) a partir de estudios comparativos donde se pone en evidencia una mayor cohesión grupal durante la realización de actividades de vida en la naturaleza [reivindican] la importancia de la cooperación motriz y encuentran que el contenido por excelencia para trabajarla son las prácticas corporales en contacto con la naturaleza y en medios no estandarizados.

Todo esto permite sostener que frente a una visión más tradicional de la Educación Física, en la que se otorgan títulos de nobleza a los deportes de conjunto, a la gimnasia y al atletismo (*ibíd.*), la praxiología motriz reivindica las que han dado en llamarse “prácticas corporales alternativas”.

Finalmente, en relación con la cuestión de la reducción del movimiento humano a la comprensión que de él nos brinda la física clásica, es conocida la argumentación que ofrece Parlebas, en la entrada **Conducta motriz** de su *Léxico*:

El término “movimiento”, invocado a menudo en la educación física —incluso en la actualidad— es notablemente inadecuado y denota una concepción antigua que tiene en cuenta el producto y no el agente productor. El concepto de movimiento responde a la idea de un cuerpo biomecánico definido por desplazamientos captados desde fuera; se preocupa por describir “enunciados” gestuales” de los que se excluye al sujeto como tal (y cuya finalidad es “la” técnica o el gesto como modelo abstracto y despersonalizado) (p. 85-86).

Todas estas consideraciones están en línea con lo que en otra parte señalamos (Crisorio, 2017) como la inconsistencia mayor de la praxiología motriz —la de tomar por objeto al sujeto—, lo que socava sus pretensiones científicas y la acerca a una forma de “cientificismo” y/o a una filosofía humanista, pasible de ser ubicada en la que ha dado en llamarse filosofía del sujeto en oposición a la filosofía del concepto.

En un intento de contribuir a su delimitación conceptual, Silva *et al.* (2009, p. 20), “considerando especialmente los usos del término en los diferentes campos de conocimiento”, proponen entender “las prácticas corporales como fenómenos que se muestran prioritariamente en el ámbito de lo corporal y que se constituyen como manifestaciones culturales”. Lamentamos no poder acordar con los autores. Por un lado, el adjetivo “prioritariamente” no suma ninguna precisión al término, como tampoco lo hacen los sustantivos “fenómeno” -lo que se manifiesta, aparece, se presenta- y “ámbito”; por el otro, la idea de que las prácticas corporales se constituyen como manifestaciones culturales continúa amarrada a la comprensión de que las prácticas son aquello que los sujetos hacen, en este caso con sus cuerpos.

Definimos prácticas sencillamente como lo hace Foucault: “formas de hacer, pensar, decir”, tres verbos que en nuestro programa no son al azar ni pueden reemplazarse por otros (implican una precisa precisión) aunque Foucault hable a veces también de conducirse. Y, a la vez, como “sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento” (Castro, 2011, p. 316), definición que nos permite articular, de un modo que torna inseparables, sin por ello confundirlos, el pensamiento y la acción; lo que puede hacerse extensivo a la teoría y la técnica.

Estas definiciones conllevan cauciones de método, que entendemos trascienden incluso la arqueología y la genealogía foucaulteanas; aunque la articulación de una actitud histórico-crítica con una actitud experimental nos ha permitido abrir “un dominio de investigaciones históricas” y someterlas “a la prueba de la realidad y la actualidad”, tanto “para captar los puntos en que el cambio es posible y deseable” como para determinar “la forma precisa que se debe dar a ese cambio” (cf. Foucault, 1991, p. 105). Por ejemplo, para determinar por qué pensamos el cuerpo y la educación del cuerpo como los pensamos y la hacemos, o en qué casos la sustitución de unos términos por otros tiene sentido, constituye un cambio efectivo; para precisar el sentido de los términos propuestos en la forma que debe darse a ese cambio y, sobre todo, para elaborar experiencias de intervención (técnica) que efectivicen el cambio en acuerdo con ellos y con la realidad y la actualidad del cuerpo y la educación.

Como bien advierte Castro (2011, p. 315), no hallamos en las obras de Foucault ninguna exposición detallada del concepto “práctica”; sin embargo, las características que en *¿Qué es la Ilustración?* atribuye a las investigaciones acerca de las prácticas que nos constituyen históricamente, delimitan y definen, en definitiva, lo que entiende por él. Nos valemos de estas características para precisar lo que entendemos por prácticas corporales.

La investigación de lo que Foucault llamó “conjuntos [*ensembles*] prácticos” procura tomar como dominio homogéneo de referencia no las representaciones que los hombres se dan a sí mismos, tampoco 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 obrar, y la libertad con la que actúan dentro de estos sistemas prácticos, reaccionando a lo que otros hacen y modificando hasta cierto punto las reglas del juego (1991, p. 108). Las formas de racionalidad que organizan los modos de hacer constituyen el “aspecto tecnológico” de las prácticas. La libertad con la que se actúa dentro de esos modos de hacer “organizados” es el “aspecto estratégico”. Foucault llama *homogeneidad* a esta característica de las prácticas (cf. *ibíd.*). *Homogéneo* significa tanto “perteneciente o relativo a un mismo género, poseedor de iguales caracteres”, como “de composición y estructura uniformes” o “formado por elementos iguales (*DLE*), lo que en todos los casos garantiza la homogeneidad de los análisis histórico-críticos que Foucault propone. Por nuestra parte indicamos que homogéneo puede entenderse también como “del mismo origen” o “generado del mismo modo o en el mismo lugar”. Volveremos sobre esto.

Estos “sistemas prácticos dependen de —y, a la vez, relacionan, implican— tres grandes órdenes —o dominios, que son esos y no pueden ser otros—: 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”, que no son extraños unos de otros: “el dominio sobre las cosas pasa por la relación con los otros; y ésta implica siempre relaciones con uno mismo; e inversamente. Pero se trata de tres ejes, cuya especificidad y cuya intrincación hace falta analizar: el eje del saber, el eje del poder, el eje de la ética” (*ibíd.*, p. 109). Foucault llamó *sistematicidad* a esta segunda característica de las prácticas y dejó dicho que las investigaciones “se pueden *multiplicar* y

precisar tanto como se quiera” (*ibíd.*, p. 109, cursivas mías), pero que deberán responder siempre a esta sistematización.

Estas investigaciones histórico-críticas, por fin, son “verdaderamente particulares, en el sentido de que se refieren siempre a un material, una época, un cuerpo de prácticas y de discursos determinados. Pero al menos en la escala de las sociedades occidentales de las que procedemos, tienen su generalidad: en el sentido de que hasta nosotros han sido recurrentes (...)”. (*ibíd.*, p. 109) Foucault designa como *generalidad* esta última característica de las prácticas, pero no “para decir que haya que describirla en su continuidad metahistórica” ni “seguir sus variaciones”, sino para captar en qué medida lo que sabemos de ella, las formas de poder que se ejercen en ella y la experiencia que en ella tenemos de nosotros mismos no constituyen sino figuras históricas determinadas por cierta forma de problematización que define objetos, reglas de acción, modos de relación con uno mismo. El estudio de (modos de) *problematizaciones* (es decir de lo que no es ni constante antropológica ni variación cronológica) es por lo tanto la manera de analizar en su forma históricamente singular cuestiones de alcance general (*ibíd.* p. 109-110).

De estas definiciones foucaulteanas respecto del concepto práctica, el PIC que llamamos Educación corporal, articula cuatro cuestiones, a saber:

1. Cierta analogía entre las prácticas *objeto de investigación* y las prácticas *de investigación*. Estas últimas proponen asumir una actitud a la vez histórico-crítica y experimental que, como se dijo, implica abrir un ámbito de investigación histórico, por un lado, y enfrentar la prueba de la realidad y la actualidad, por el otro. Tratándose de prácticas, ambas vías, diacrónica y sincrónica, se articulan para habilitar la elaboración de teorías que tengan *exceso de contenido empírico*, en el sentido de Lakatos (1989), es decir, que conduzcan al descubrimiento de hechos nuevos, que predigan hechos nuevos, improbables para, o incluso excluidos por, las teorías existentes o rivales (cf., p. 46).¹⁴ Entendemos que el propósito de Foucault de comprender tanto dónde el cambio es posible y deseable como de determinar cuál es la forma exacta que este cambio podría adoptar (1991, p. 105) requiere este exceso de contenido empírico, este empeño por predecir hechos nuevos.

2. Tomar como dominio homogéneo de referencia lo que los hombres hacen y la manera en que lo hacen, las formas de racionalidad que organizan los modos de obrar y la libertad con la que actúan dentro de estos sistemas prácticos, nos permite estudiar las prácticas corporales en términos lógicos sin por ello desechar lo que los sujetos deben y pueden hacer dentro de ellas, por un lado, y por el otro pensar, en términos de la enseñanza y la educación, la técnica

¹⁴ Según Lakatos, una teoría es “aceptable” o “científica” sólo si tiene un exceso de contenido empírico corroborado con relación a su predecesora o rival. Esta aceptabilidad o científicidad se descompone en dos partes: que la nueva teoría tenga exceso de contenido empírico (“aceptabilidad₁”) y que una parte de él resulte verificado (“aceptabilidad₂”). “El primer requisito puede confirmarse inmediatamente mediante un análisis lógico *a priori*; el segundo sólo puede contrastarse empíricamente y ello puede requerir un tiempo indefinido” (cf. *ibíd.*). Durante mucho tiempo el requisito empírico de una teoría satisfactoria fue la correspondencia con los hechos observados; el de Lakatos “para una serie de teorías, es que produzca nuevos hechos. *La idea de crecimiento y la noción de carácter empírico quedan soldadas en una* (cf.:50); para la clase de empirismo que defiende, “la única evidencia relevante es la evidencia anticipada por una teoría, y *el carácter empírico (o carácter científico) y el progreso teórico están inseparablemente relacionados*” (cf.:54)

que articule el aspecto tecnológico con el aspecto estratégico de las prácticas, es decir, las maneras de aumentar la libertad de acción dentro de esos conjuntos prácticos.

El concepto de *homogeneidad* de las prácticas, en tanto igual género, iguales caracteres, composición y estructura uniformes, o formado por elementos iguales, permite la reducción que será, en definitiva, el verdadero objeto de nuestro programa; en tanto del mismo origen o generado del mismo modo, o en un mismo lugar, permite identificar a todas ellas como prácticas culturales, entendiendo la cultura como el orden simbólico, que “implica la estructura del lenguaje y la operación del significante, en el seno de una sociedad de sujetos hablantes” (Eidelsztein, 2001:p. 12).

3. El concepto de prácticas que asumimos 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. Esas prácticas y ese pensamiento, que poseen amplias determinaciones pero no son un modo de plantear el destino, en cuyo interior hacemos, decimos y pensamos, son los de una época y un discurso, y sólo retrocederán a medida que los descubramos y se descubran. Esas prácticas y ese pensamiento cambian con los tiempos y las sociedades pero están presentes en todos los tiempos y en todas las sociedades, mediatizando aún el pensamiento “libre” que procura pensarlos (cf. Foucault, 1991b)

En nuestra época y en nuestro caso, ese pensamiento que nos piensa remite al cuerpo de la ciencia, es decir, al cuerpo extenso, tridimensional, físico, instituido por Descartes y detallado por la fisiología. Pero el pensamiento no debe buscarse únicamente en formulaciones teóricas, como las de la filosofía o la ciencia; puede y debe analizarse en todas las maneras de hacer, decir y pensar en las que el individuo se manifiesta y actúa como sujeto en relación con el saber, el poder y sí mismo. En ese sentido,

El pensamiento es considerado como la forma misma de la acción, como la acción misma en la medida en que ella implica el juego de lo verdadero y de lo falso, la aceptación o el rechazo de la regla, la relación consigo mismo y con los otros (Castro, 2011, p. 316).

En la acción, el cuerpo de la ciencia es antinómico a la ciencia.

4. El carácter general o recurrente de las prácticas, por lo menos en las sociedades occidentales en las que nuestro programa las encuentra, determinadas por ciertas formas de problematización que definen los objetos, las reglas de acción y los modos de relación, define a su vez los objetos de interés del programa y los modos de problematización: por ejemplo, los problemas de la relación entre cuerpo y alma, mente, individuo, persona, sujeto; entre cuerpo, naturaleza, cultura, educación, enseñanza (y aprendizaje); entre cuerpo, norma y normalidad; entre cuerpo, cuerpo “propio” y cuerpo de los otros; entre cuerpo y prácticas culturales; entre cuerpo y “actividades físicas”; entre cuerpo y organismo; etc.

En la medida en que estas investigaciones históricas, que a su vez deben someterse a la prueba de las prácticas concretas, se pueden multiplicar y precisar tanto como se quiera, como citamos más arriba, es legítimo aplicarlas al estudio de las prácticas y los discursos que en nuestra cultura han tomado y toman por objeto al cuerpo, en el sentido de hacer algo con él y de él.

Aunque las caracteriza en distintos pasajes como “históricas” y, por ende, “políticas”, entendemos que Foucault define prácticas culturales, particularmente porque, como expusimos más arriba, esas prácticas cambian con los tiempos y las sociedades pero están presentes en todos los tiempos y en todas las sociedades. Apoyados en este modo de concebir las prácticas, tomamos por objeto de nuestras investigaciones las prácticas que en nuestra cultura toman (y han tomado recurrentemente) por objeto al cuerpo; es decir, aquellas que procuran hacer con el cuerpo algo significativo para una sociedad dada en un momento dado, en particular para la nuestra.

Consecuentemente, definimos las prácticas corporales como prácticas culturales que toman por objeto al cuerpo, y escribimos provisoriamente esta proposición mediante la siguiente notación: $P_c = PC$ [toman por objeto] ϕ ó $\langle \phi \rangle$, la cual debe leerse, “prácticas corporales igual prácticas culturales que toman por objeto al cuerpo dividido y lo dividen”. Cabe aclarar que el adjetivo “corporal” es definido siempre como “Pertenciente o relativo al cuerpo, especialmente al humano” (*DLE*), a diferencia de “corpóreo”, cuya primera acepción es “que tiene cuerpo o consistencia”, referencia obvia al cuerpo en tanto substancia extensa, interpretación cartesiana que rechazamos por inexacta¹⁵ (aunque se ofrezca “Pertenciente o relativo al cuerpo o a su condición de tal” como segunda acepción).¹⁶

Tal vez sea necesario aún diferenciar prácticas corporales de otros conceptos que pueden ocasionar algunas confusiones. Pensamos en las Técnicas Corporales de Marcel Mauss, por ejemplo. Distintos autores se han preguntado por la posible sinonimia, semejanza o cercanía de ambos conceptos y por la pertinencia de utilizar uno u otro en el campo de los estudios sobre el cuerpo.¹⁷ Sin embargo, si nos atenemos a lo que el autor ha dicho de ellas, las técnicas corporales no pueden confundirse con las prácticas corporales ni sustituirlas, por lo menos no tal como nosotros concebimos a estas últimas. Son conceptos distintos que designan objetos distintos, inconfundibles e insustituibles el uno con el otro.

Mauss dice que con Técnicas Corporales quiere “expresar la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional” (1979, p. 337). Más adelante, reitera que denomina “técnica al acto eficaz tradicional” [y que] Es necesario que sea tradicional y que sea eficaz [pues] No hay técnica ni transmisión mientras no haya tradición” (*ibíd.*:342). Trata las técnicas corporales siguiendo distintos criterios. Las clasifica según los

¹⁵ El cuerpo no fue siempre extenso. Descartes entiende por extensión “todo aquello que tiene longitud, latitud y profundidad”, y que las palabras extensión y cuerpo se corresponden y recíprocamente. Incluso advierte que “las tres dimensiones de los cuerpos, la longitud, la latitud y la profundidad, no se diferencian entre sí más que en el hombre; pues nada impide que en un sólido dado se elija la extensión que se quiera por longitud, otra por latitud, etc.” (Cf. Descartes, R., *Reglas para la dirección del espíritu*, Madrid, Gredos, 2011, p. 54-48; estudio introductorio por Cirilo Flórez Miguel). Con lo que, salvo por esta diferencia, el cuerpo humano es equiparable y equiparado a los cuerpos tridimensionales que se encuentran en la Naturaleza. De hecho, la separación nítida entre Naturaleza y Conciencia corresponde a Descartes (cf. Castro, 2005:528), comprendiéndose por tanto en ‘res extensa’ todo aquello que posee cuerpo”.

¹⁶ Cf. Crisorio, R., “Sujeto y cuerpo en Educación”.

¹⁷ Por ejemplo, en una mesa del 12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (La Plata, noviembre 2017), el antropólogo Alejandro Rodríguez (UBA) propuso dejar de usar el concepto Prácticas Corporales y manejarse únicamente con las Técnicas Corporales maussianas.

sexos (y no sólo respecto de la “división del trabajo entre los sexos”), su variación con la edad y en relación con su rendimiento y con su enseñanza y adiestramiento. Las enumera siguiendo “más o menos las edades del hombre, su biografía normal” (p. 347): técnicas del nacimiento y de la obstetricia, de la infancia, de la adolescencia (en relación con el hombre y la mujer) y técnicas del adulto, para cuyo “inventario” sigue “los distintos momentos del día, con su reparto de movimientos coordinados [sic] y de descanso” (p. 349).

Distingue las técnicas del sueño (distintas formas de dormir que se dan en distintas sociedades) y de la vigilia, y en ésta las del reposo (completo o simple interrupción, echado, sentado o agachado, con bancos, estradas, sillas y mesas, o sin ellos), incluyendo lo que llama “un reposo activo, generalmente estético, como por ejemplo la danza en reposo” (p. 350), de las de la actividad y el movimiento. Estas últimas abarcan movimientos de cuerpo entero, como andar, pisar, correr, trepar, lanzar, saltar, nadar, atletismo, acrobacia; movimientos de fuerza como empujar, tirar, levantar; técnicas del cuidado del cuerpo (frotar, lavar, enjabonar), del cuidado de la boca (toser, escupir), higiene de las necesidades naturales; técnicas de la consumición (comer, beber), de la reproducción (posiciones sexuales), etc.

Más allá de las referencias a la danza, la gimnasia, los juegos, el atletismo, la acrobacia, o a las diferencias en las técnicas deportivas de ingleses y franceses (cf.p. 339), el énfasis está puesto siempre en los gestos, usos y actitudes más o menos cotidianos y generales, en que ellos son propios, específicos, de cada sociedad y en que las técnicas corporales —y las técnicas de su educación— cambian con las generaciones (cf. *Ibid.*, p. 338). Por otra parte, asimila las técnicas corporales a la idea de “habitus” y señala que usa la palabra latina, porque ella “traduce mucho mejor que ‘costumbre’ el ‘exis’ [sic], lo ‘adquirido’ y la ‘facultad’ de Aristóteles” (*ibid.*, p. 340).

Hay que resaltar, por fin, la importancia crucial que Mauss asigna a la educación, en el sentido durkheimiano de transmisión cultural intergeneracional. Asegura que “en cualquiera de los elementos del arte de utilizar el cuerpo humano, dominan los hechos de la educación”¹⁸ y que el *onoi* de las mujeres mahoríes “es una forma de andar adquirida y no natural” (*ibid.* p. 340 y 341), igual que las formas de caminar, correr, saltar, lanzar danzar, etc., de las distintas sociedades. Este peso de la educación en la formación de las técnicas corporales tiene un doble efecto: especifica las técnicas sociedad por sociedad y promueve su progreso en cada una de ellas.

Ninguna de las consideraciones de Mauss sobre las técnicas corporales ha sido hecha por Foucault de las prácticas que constituyeron sus objetos de estudio y que nosotros tomamos por nuestra cuenta, autorizándonos en la posibilidad de multiplicarlas y precisarlas tanto como se quiera, para elaborar nuestro concepto de prácticas corporales.

Foucault no referenció las prácticas que estudió —y tampoco lo hacemos nosotros— en la tradición, la eficacia, la educación o la idea de “habitus” en sentido aristotélico; no las clasificó

¹⁸ Encuentra que “La educación física de los dos sexos y de todas las edades se compone de mil detalles inobservados que hay ahora que observar y analizar. La educación del niño está llena de lo que llamamos detalles, pero que son fundamentales” (cf. *Ibid.*:345-47). Señalamos, al pasar, que la Educación Física ha ignorado hasta hoy esta valiosa apreciación de Mauss.

según los sexos o la edad, el rendimiento o la enseñanza, la actividad o el descanso; tampoco propuso análisis comparativos entre las distintas culturas y sociedades, sino que los restringió explícitamente a las sociedades occidentales, ni entre generaciones sucesivas de una misma sociedad, ya que refiere siempre a cuerpos de prácticas y de discursos determinados cuya recurrencia no hay que describir en su continuidad ni seguir en sus variaciones.

Como hemos dicho, las prácticas culturales son “formas de hacer, pensar, decir”, en nuestro caso el cuerpo, que en absoluto son fruto o efecto de la tradición, la transmisión o la habitualidad, sino que constituyen figuras históricas determinadas por ciertas formas de problematización que definen objetos, reglas de acción, modos de relación con uno mismo, y cuyo estudio, a la vez, es la manera de analizar en su forma históricamente singular cuestiones de alcance general. Estas prácticas implican y relacionan los ejes del saber, el poder y la ética, así como aspectos técnicos¹⁹ y estratégicos, propiedades que no pueden atribuirse a las técnicas corporales maussianas.

En el PIC Educación Corporal, más allá de que nuestras investigaciones nos habilitan para ser preceptivos respecto de las formas correctas de realizar los movimientos habituales o tradicionales de la vida cotidiana, las técnicas corporales, en el sentido de Mauss o en cualquier otro que quiera dárseles, sólo son analizadas como aspectos técnicos o estratégicos de las prácticas corporales. Para nosotros, la idea de Mauss sobre las técnicas corporales sólo afirma la existencia de una dimensión inherentemente técnica de la vida humana y, por tanto, que la relación de dos entre bíos y zoé incluye a la *téchne* como tercer término correlacionado, como también propuso Roberto Esposito (2006, p. 25). Esto no es poco, pues retira el cuerpo de un estatuto supuestamente natural, pero no alcanza para confundirlas con las prácticas corporales ni para sustituirlas.

Las prácticas que, en nuestras sociedades occidentales, cumplen con las definiciones que enumeramos más arriba —es decir, toman por objeto al cuerpo (procuran hacer algo con él y de él), tienen homogeneidad (aspectos técnicos y estratégicos), sistematicidad (implican relaciones de saber, poder y ética) y recurrencia (permiten analizar en su forma históricamente particular cuestiones de alcance general)— son las gimnasias (desde la Grecia clásica), los deportes y las actividades al aire libre o en la naturaleza (desde fines del siglo XIX), los juegos corporales (*ludus* en la distinción agambeniana)²⁰, las danzas (aunque hayan sido confiadas a la educación artística más que a la del cuerpo). Últimamente, en especial en lo que va de este siglo, han hecho cierta eclosión una serie de prácticas corporales a las que se considera “alternativas” (circo²¹, juegos acrobáticos, malabares, populares, medievales, deportivos,

¹⁹ Foucault llama “tecnológicos” a estos aspectos. Preferimos entenderlos como técnicos siguiendo la distinción que hace Koyré entre “técnica” y “tecnología”, la cual nos permite la elaboración de una teoría de la Educación Corporal y, a la vez, su técnica, que no forman sino una sola y misma cosa, ciencia técnica y técnica científica que dan lugar propiamente a una tecnología.

²⁰ En “Elogio de la profanación” (*Profanaciones*:100), Agamben afirma: “La potencia del acto sagrado —escribe Benveniste— reside en la conjunción del mito que cuenta la historia y del rito que la reproduce y la pone en escena. El juego rompe esta unidad: como *ludus* o juego de acción, deja caer el mito y conserva el ritual; como *jocus*, o juego de palabras, elimina el rito y deja sobrevivir el mito. ‘Si lo sagrado se puede definir a través de la unidad consustancial del mito y el rito, podremos decir que se tiene juego cuando solamente una mitad de la operación sagrada es consumada, traduciendo sólo el mito en palabras y sólo el rito en acciones.’”

²¹ En Uruguay, por ejemplo, ha sido incluido en el *currículum* escolar.

prácticas performáticas, etc.), se supone que a las gimnasias, juegos, deportes y expresiones artísticas hegemónicas.

Esta relación que finalmente hacemos de las prácticas corporales (gimnasia, deporte, juego, etc.) puede inducir a nuevas confusiones, en la medida en que, como señalan Lazzarotti filho *et al.* y se constata de modo general en el campo de los estudios sobre cuerpo, buena parte de las publicaciones y del lenguaje corriente, identifica las prácticas corporales con la gimnasia, la danza, el deporte, los juegos y las actividades en la naturaleza, tal cual es nuestra posición. A su vez, estos autores encuentran en los materiales analizados y según los campos de proveniencia de los mismos (educación, educación física, psicología, etc.) un agregado casi aluvional de “prácticas corporales”, que abarca desde lucha, tai-chi-chuan, yoga, eutonía, antigimnasia, biodanza, terapia reichiana, gimnasia médica, artes marciales, prácticas de aventura, rituales, meditaciones, masajes, hasta modos de vestir, comer, cocinar, higienizarse, maquillarse, divertirse, ejercitarse, cultivar el suelo, pescar, cazar, muchas de las cuales también nosotros encontramos en nuestro medio. Algunas de ellas podrían, incluso, entrar en nuestra consideración, según los análisis que puedan realizarse previamente.

De todos modos, la diferencia sustantiva está en el hecho, señalado por los autores brasileños y acentuado tantas veces por nosotros, de que tanto los trabajos que provienen del campo de la Educación Física como los que proceden de otros campos de las llamadas ciencias sociales y humanas (los que vienen del campo de las ciencias médicas o biológicas emplean la expresión como sinónimo de “actividad[es] física[s]”) utilizan el sintagma “prácticas corporales” como signo de la inclusión que hacen de los “significados/sentidos atribuidos a las prácticas corporales por parte de los sujetos que las practican” (cf. Lazzarotti *et al.*, 2010, p. 20-21); procuran superar con él “la fragmentación que identifican en la constitución del ser humano”, a la vez que connotar “una crítica a la forma de organización de la vida contemporánea y a sus desdoblamientos en el cuerpo” (cf. *ibid.*:20). Brevemente, su preocupación primera es “la incorporación de aspectos subjetivos, como los sentidos y significados atribuidos por los sujetos y por la cultura al movimiento corporal humano” (*ibid.*:24).

Nuestro concepto de prácticas corporales en tanto prácticas culturales que toman por objeto al cuerpo, implica conceptos de cuerpo y de sujeto muy distintos, a la vez que los sitúa en otro lugar. La prioridad no está puesta en un cuerpo y un sujeto supuestamente preexistentes, que “hacen” las prácticas, sino en las prácticas mismas, en las cuales uno y otro se configuran, son, en principio, “hechos”, marcados, determinados. De este modo, cuerpo y sujeto sólo son, para nosotros, en tanto están inscriptos en un orden signifiante, lo que implica, en primer lugar, la pérdida radical de la naturalidad, de cualquier carácter natural del ser humano: pérdida del instinto, pérdida de la necesidad y pérdida de toda posibilidad de complementariedad con la naturaleza; en última instancia, pérdida del carácter de animalidad que se supone al viviente humano, por lo menos, desde Aristóteles (zoon politikon; zoon logon echon: animal político; animal que tiene logos, que habla con sentido).

Todo ser hablante, en la medida en que es apresado por un orden simbólico, queda marcado en lo sucesivo por el signifiante, de un modo tal que sufre una mortificación. Es decir,

el significante mortifica, desvitaliza, la natural vitalidad del organismo vivo, si podemos decirlo así. La pérdida de naturalidad que el ser humano experimenta por acción del significante, es efecto de su introducción en un sistema simbólico e implica su mortificación, su desvitalización. Una vez que un ser hablante, el ser humano, es apresado por ese sistema, no sólo pierde su relación a la necesidad, sino que pierde toda posibilidad de enteridad, de totalidad, de completud, de ser “todo”. Y el cuerpo, en tanto sede, lugar, de esta desvitalización, de este efecto mortificante, también pierde algo, es “no-todo”.

El cuerpo, entonces, no es lo real. Ni la carne ni el hueso son lo real. La determinación simbólica produce la aparición de ciertos elementos que son determinados por el lenguaje, pero que el lenguaje no puede captar, aprehender, alcanzar. Allí se instala lo real, eso es lo real: aquello que es producto del significante, pero que escapa al significante. La dimensión de lo real se caracteriza como imposible porque el sistema mismo que lo produce no la puede conceptualizar; por lo tanto es imposible de definir, de reabsorber en lo simbólico. Pero tampoco el cuerpo, como pretenden no pocos artistas y científicos sociales, puede revelarla

Porque lo primero que acontece a un sujeto cuando lo aprisiona el sistema significante es una falta. La falta es la marca en el ser humano de la acción de lo simbólico; esa acción crea la idea, el concepto, de falta, de presencia-ausencia, de que algo puede estar y no estar, ser y no ser. El significante introduce, abre, un surco en lo real, un agujero; crea allí, en el mundo “físico”, en el caos en el que nada se diferencia y en el que nada falta, una falta. En este sentido puede conjeturarse un cuerpo real, o un real del cuerpo que está fuera del cuerpo imaginario, que no forma parte de la unidad imaginaria del cuerpo. Un cuerpo que quizás sólo sea, como propuso Michel de Certeau en 1982 (p.180), lo cito por segunda vez, “algo mítico, en el sentido de que el mito es un discurso no experimental que autoriza y reglamenta unas prácticas”.

En el mismo lugar dice de Certeau: “Me haces recordar una experiencia extraña, ocurrida durante un coloquio científico consagrado al cuerpo. Por todas partes buscábamos el cuerpo y en ningún sitio lo encontrábamos. El análisis no revela sino fragmentos y acciones. Descubre cabezas, brazos, pies, etcétera, que se articulan en diferentes maneras de comer, saludar, cuidarse. Se trata de elementos ordenados en series particulares, pero nunca se encuentra el cuerpo”. De todo esto que nuestro objeto no sea el cuerpo, que no propongamos como nuestro objeto de investigación y enseñanza el cuerpo, sino las prácticas que, en tanto marcado, mortificado, desvitalizado, por el significante, el cuerpo autoriza y reglamenta en orden a una cultura dada en un momento histórico dado.

Referencias

- Castro, E. (2001) *Diccionario Foucault*. Temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castro, E (2005) “La formación de la noción filosófica de Sujeto y Subjetividad”, Buenos Aires: Psicoanálisis APdeBA, Vol. XXVII, Nº 3, pp.513-536.
- Crisorio, R. L. (2016) “Sujeto y cuerpo en Educación”, en *Didáskomai* núm. 7.

- Crisorio, R. L. (2017) “Educación Física, ciencias sociales o naturales: disolver la oposición”. Ponencia presentada en la Conferencia Educación Física y Ciencias Sociales, 12do. Congreso Argentino y 7mo. Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, La Plata, 14 de noviembre de 2017.
- Eidelsztein, A. (2001) *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*, volumen 1, Buenos Aires: Letra Viva.
- Foucault, M. (1991a), *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: de la Piqueta.
- Foucault, M. (1991b) “A propósito de las palabras y las cosas”, entrevista con Madeleine Chapsal, *La Quinzaine Littéraire*, núm. 5, mayo 1966, en *Saber y Verdad*, Madrid: de la Piqueta.
- Lakatos, I. (1989) *La metodología de los programas de investigación científica*, Madrid: Alianza.
- Lazzarotti F. Ari, Silva A. M. de Cesaro Antunes, P. Salles da Silva. A. P, Oliveira Leite, J. (2010) “El término «prácticas corporales» en la literatura científica brasileña y su repercusión en el campo de la Educación Física”, Porto Alegre: Movimento, v.16, n.01.
- Mauss, M. (1979) *Sociología y Antropología*, Madrid, Tecnos, 1979.
- Parlebas, P (2001) *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Saraví, J. R. (2007) “Praxiología motriz: un debate pendiente”, Revista Educación Física y Ciencia, vol. 9 ISSN 2314-2561. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.
- Silva, A. M.. de Medeiros, F. E. Lazzarotti Filho, A. da Silva, A. P. de Cesaro Antunez P. y Oliveira Leite, J. “Corpo e experiência para pensar as práticas corporais”. En Cirqueira Falcão, J. y Saraiva, M (orgs.), (2009). *Práticas corporais no contexto contemporâneo: (in)tensas experiências*. Florianópolis: Copiart.
- Vigarello, G (1982) “Histoires des corps: entretien avec Michel de Certeau”, *Esprit* Traducción de Alejandro Pescador.

CAPÍTULO 5

Prácticas Corporales: una lectura compartida

Carolina Escudero, M. Laura Pagola,

Silvana Simoy y Daniela Yutzis

Resumen

Este texto tiene por objeto presentar los problemas relacionados con el estudio de las prácticas corporales en los ámbitos donde se establecen como objeto de enseñanza. Para ello organizamos el análisis en tres partes: en primer lugar presentamos la categoría de práctica y su función epistemológica, en segundo lugar explicitamos la categoría de práctica corporal, en tanto práctica que toma por objeto al cuerpo y su especificidad como objeto de investigación y en tercer lugar proponemos la transversalidad de las prácticas como instancia que, al mismo tiempo que unifica, rescata aquellas diversidades y particularidades propias de cada práctica.

El desarrollo de la tarea investigativa nos pone en evidencia que pensar implica un modo de hacer y, por lo tanto, un modo de practicar la producción de conocimiento. Los desplazamientos de significado y las diferencias de uso de los conceptos que se han utilizado en torno a la noción de práctica no son entendidos como errores o inconsistencias de un cuerpo de conocimiento, sino como modos, siempre esquivos, en los que se interroga al saber y se delinean distintos problemas. Dentro de los diversos significados que condensó el concepto de práctica en la historia de su uso en nuestro espacio de investigación, escogemos hoy el que la define como modos de hacer, decir y pensar ya que presenta un potencial metodológico distinto, que se vislumbra principalmente en cómo se transforma la relación de la palabra práctica con el objeto práctica.

Introducción

El siguiente trabajo tiene por objeto compartir la lectura de parte de un capítulo de un libro que estamos escribiendo en el Centro de Investigación Cuerpo Educación y Sociedad en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata.

Ya que uno de los objetivos de estos encuentros es ante todo pensar cómo investigar y formalizar aquello que pensamos y hacemos en relación a las prácticas corporales nos parece

pertinente en este caso contar previo a la lectura parte del *cómo* este sucedió o sucede. (Puede sonar un poco autorreferencial, y ese no es el modo de un congreso, pero creo que considerando el interés por avanzar en estas formalizaciones que vale la pena compartirlo).

Se presentaron los tres capítulos sobre los cuales se trabajaría 1- Ciencia (como para pensar la educación física y-o la Educación Corporal en relación a un pensamiento de época, a los paradigmas que nos hacen pensar de un modo, pensar el cuerpo, la educación, la vida) 2- Cuerpo-sujeto- enseñanza (para abordar aquello específico de la enseñanza) y 3- prácticas corporales, el capítulo que nos ocupa.

En las primeras reuniones, seleccionamos algunos ejes a leer: por ejemplo el desarrollo de Foucault respecto al concepto de práctica, o acción de Hannah Arendt. Claramente ninguno de estos autores centra su estudio pensando las prácticas corporales. Esto trae una vez más la dificultad o más bien el cuidado de cómo hacer uso de conceptos teóricos que ciertos autores abordan en un trayecto que cómo se dijo no pone el foco en aquello que es central para nosotros, pero que, al mismo tiempo posibilitan una producción que implica una vuelta más en nuestra intención de una reflexión que complejice aquello que nos pasa, nos atraviesa en nuestras prácticas.

Por otro lado nos enfrentamos a la dificultad de escribir *entre muchos*. ¿Qué teníamos en común las cuatro personas que quedamos al frente de este proyecto? El interés por pensar nuestro modo de pensar y hacer prácticas corporales: todas somos docentes e investigadoras de diferentes áreas en relación al cuerpo: gimnasia, pilates, danza, sensopercepción. Podríamos pensar que las dos primeras pertenecen al ámbito de la Educación Física tradicional y las otras dos no. Sin embargo atravesar estas prácticas dentro de la Educación Corporal, justamente produce un gesto que borra los límites de esta divisoria tajante; y en ese mismo gesto nos obliga a formalizar el pensamiento que nos hace hacer de un modo y no de otro.

Dedicamos varios encuentros-mientras avanzábamos en las lecturas teóricas- a compartir ejemplos de situaciones para pensar la salud, la técnica, la enseñanza, el entrenamiento en relación a la educación del cuerpo.

Prácticas corporales

La finalidad de este capítulo es presentar los problemas relacionados con el estudio de las prácticas corporales en los ámbitos donde se establecen como objeto de enseñanza. Para ello organizamos el capítulo en tres partes: en primer lugar presentamos la categoría de práctica y su función epistemológica, en segundo lugar explicitamos la categoría de práctica corporal, en tanto práctica que toma por objeto al cuerpo y su especificidad como objeto de investigación y en tercer lugar (apartado que aquí no se leerá) proponemos la transversalidad de las prácticas como instancia que, al mismo tiempo que unifica, rescata aquellas diversidades y particularidades propias de cada práctica.

Hacia el concepto de práctica corporal

El desarrollo de la tarea investigativa nos pone en evidencia que pensar implica un modo de hacer y, por lo tanto, un modo de practicar la producción de conocimiento. De hecho, en relación a la centralidad de la práctica, es oportuno reconocer que la misma es resultado de un desplazamiento epistemológico forzado por la propia tarea de la investigación desplazamiento que nos llevó desde la categoría de praxis hacia la de práctica entendida como aquello que nos hace hacer. Estos desplazamientos de significado y las diferencias de uso de estos conceptos no son entendidos como errores o inconsistencias de un cuerpo de conocimiento, sino como modos, siempre esquivos, en los que se interroga al saber y se delimitan distintos problemas. Dentro de los diversos significados que condensó el concepto de práctica en la historia de su uso en nuestro espacio de investigación, escogemos hoy el que la define como modos de hacer, decir y pensar ya que presenta un potencial metodológico distinto, que se vislumbra principalmente en cómo se transforma la relación de la palabra práctica con el objeto práctica.

El uso y significado que los términos praxis y práctica adquirieron en la historia de nuestras investigaciones fueron diversos (Escudero, Lescano, Simoy: 2008); se han ido desplazando y resignificando en virtud de los objetos estudiados y los saberes elaborados. En este sentido podemos sintetizar el siguiente recorrido transitado:

- *Praxis sólo en la dimensión del saber y práctica como hacer.*
- *Práctica social.*
- *Práctica pedagógica, relaciones y tensiones.*
- *Práctica pedagógica, relación teoría-práctica como relevos.*

Aquí nos interesa destacar cierta dificultad de desentendernos de una metodología empirista de construcción y de abordaje del objeto que se discute en la historia de nuestro discurso en torno a la educación del cuerpo. Esta dificultad persiste durante los primeros años y lo podemos ver en los siguientes elementos: a) entender la práctica de la enseñanza como algo localizado sólo en quien enseña, esencializando y universalizando una posición parcial y relacional; b) el análisis teórico y de documentación suponiendo la transparencia en la intención y la posibilidad de comprensión del sentido, con independencia de la apropiación singular y parcial que se hace de los mismos sin considerar el equívoco como constitutivo del lenguaje; c) el recurso a las teorías de las ciencias de la educación que reducen y simplifican la práctica al acto pedagógico.

Haber tomado distancia de estas teorías permitió que en los últimos años desarrollemos una modalidad distinta en la construcción y abordaje del objeto, entendiendo que esto se vincula con la constitución del docente y/o del estudiante en este caso se piensa bajo una propuesta de contenidos y no bajo una propuesta de objetivos. El análisis de esas diferencias pone a la luz el criterio universalizante y homogeneizador del segundo respecto del criterio más

singularizante²² del primero. La perspectiva de una interpretación política como criterio epistemológico emerge de manera clara, lo que subvierte el criterio de captura total de un sentido implicando una constitución compleja del objeto.

Observar esta construcción pone de relieve el potencial metodológico que el concepto de práctica fue desplegando hasta su acepción actual, que implica concebirlo como acción.

Es de nuestro interés sintetizar el proceso a partir de dos reflexiones; por un lado entendemos que en la historia investigativa del grupo no opera un desplazamiento de categorías de praxis a práctica. Desde el primer proyecto advertimos que ambas designan objetos diversos: la praxis apareció ligada a la reflexión sobre el hacer lo que supone construir el hacer en una relación de correspondencia con el saber reflexivo en tanto la práctica, por el contrario se articuló a cierto automatismo en el hacer desligado de cualquier cuerpo reflexivo (del sujeto, de los conocimientos científicos, etc.). Por el otro lado observamos un abandono de la categoría de praxis y una profundización y problematización de la categoría de práctica. Entendemos que esto obedece a cierto registro intuitivo, de lo que luego será tematizado como el objeto epistemológico del saber construido en torno a la Educación Corporal. Es del orden de la intuición porque lo que se observa es una insistente búsqueda en torno al objeto práctica (búsqueda en varios sentidos: de definición, de problematización, de observación, de construcción) que no arroja satisfacciones sino hasta que se reconoce el carácter político y de constitución de subjetividad que implica.

Este proceso deviene en una *toma de posición* y una instancia de decisión que muestra al menos dos cuestiones: que los anteriores desplazamientos de sentido han sedimentado en un encuentro del orden de lo singular entre el saber que se produce en el grupo y su objeto, lo que remite a la segunda cuestión, y es que se evidencia que las prácticas corporales en general y la Educación Corporal en particular demandan de una epistemología específica, al menos cuando se visualiza un estatuto del objeto que escapa a las formas tradicionales que el campo de la Educación Física tiene para nombrarlo.

Al abandonar la noción de una correspondencia causal entre teoría y práctica, dejamos de sostener un ideal respecto de cómo las prácticas deben ser y comenzamos a preguntarnos sobre la positividad²³ de las mismas. El abandono del concepto de praxis remite a que no hay reflexividad que pueda imprimirle y menos aún garantizar la traducción de una intención de la voluntad al hacer con el cuerpo y esto en la medida en que no hay unidad de conciencia que se refleje en la coherencia de la conducta. La adopción del concepto foucaultiano de prácticas remite a esto, y refuerza la idea de que las prácticas siempre son plurales, heterogéneas, sistemáticas, generales, son formas o modos de construir saberes y discursos.

Para avanzar sobre el análisis de la categoría de práctica como herramienta teórica constitutiva de la Educación Corporal seguimos las claves de interpretación que nos brinda Edgardo Castro en el Diccionario Foucault (2011) incluyendo la consideración del hecho de que

²²Cabe aclarar que el concepto singular hace referencia a ese modo particular en que algo se ciñe, se anuda siempre en su relación con los otros.

²³ Pensamos el término positividad en el sentido foucaultiano, esto implica las condiciones materiales de enunciación, la posibilidad de emergencia de un discurso más allá de sus reglas específicas.

el autor que tomamos por referencia no ha dejado una definición explícita, ni precisa de la misma. Podríamos decir que es una categoría que se *usa*, se pone en juego en los análisis, pero no se define, y en ese punto, no se cosifica. Esta idea, de que la práctica es una categoría que se usa, nos permite entre otras cosas, presentarla como una categoría epistemológica, en la medida en que resulta una herramienta para la interpretación de cierto conjunto de acciones.

Los principales conceptos que se articulan a la práctica son el pensamiento, la problematización y la experiencia. Estas referencias aparecen en diversos textos y entrevistas, sin embargo, siguiendo la exegética de Castro (2014), vamos a tomar las tres referencias *paradigmáticas* en las cuales estas categorías se ponen en relación, se articulan y por tanto, se explicitan mutuamente en el trabajo de análisis histórico.

La primera relación a considerar es la de pensamiento y práctica. Foucault presenta la tarea política de la filosofía como un análisis del presente en función de lo que denomina “sistemas prácticos”. Ahora bien, identificar esos sistemas, sólo adquiere sentido en la medida en que son objeto del pensamiento y algo amerita ser objeto del pensamiento en la medida en que *nos determina* en lo que hacemos, decimos y pensamos como colectivo social.

En el punto en el que estamos obligados a constituirnos como modernos, estamos obligados a pensar eso que nos pasa y que por tanto nos determina, estamos obligados a pensar lo que nos piensa, lo que nos hace hacer, pensar y decir de un modo y no de otro. Ese *estar obligado al análisis del presente* constituye para Foucault el *ethos* de la modernidad (Foucault, 1996). Es un modo de ser que es a la vez crítico y experimental (límite), el análisis del presente como tarea del pensamiento tiene que ser crítico de las condiciones que nos hace ser lo que somos, pero al mismo tiempo tiene que ser un análisis experimental, en la medida en que estamos obligados a pasar los límites que nos determinan para establecer nuevos límites de experiencia posible.

El *objeto* que el pensamiento construye para el análisis histórico, entendido como análisis del presente, es un objeto que responde a las características de los “sistemas prácticos”, cualquier sistema de prácticas que pueda constituirse con estas características es para Foucault (1996), un objeto válido de análisis filosófico (crítico y experimental). Las características de los sistemas prácticos son: generalidad, sistematicidad y homogeneidad. La generalidad remite al hecho de que son formas de hacer, pensar, decir, que se repiten en la historia, por más particular que sea un dominio de prácticas específicas, si es recurrente en la historia, reviste el carácter de ser general.

(...) esas investigaciones histórico-críticas son verdaderamente particulares en el sentido de que se refieren siempre a un material, una época, un cuerpo de prácticas y de discursos determinados. Pero al menos en la escala de las sociedades occidentales de las que derivamos, tiene su generalidad: en el sentido que hasta nosotros han sido recurrentes; (...) Lo que hace falta captar es en qué medida lo que sabemos de ella, las formas de poder que se ejercen en ella y la experiencia que en ella tenemos de nosotros mismos no constituyen sino figuras históricas

determinadas por cierta forma de problematización que define objetos, reglas de acción, modos de relación con uno mismo. (p. 109-110).

Acá la idea no es la de un particular que representa un general, sino por el contrario, en su particularidad, es un fenómeno de alcance general. Esta característica de la práctica la podemos pensar con el siguiente ejemplo: en la actualidad reconocemos diferentes manifestaciones de la gimnasia tales como Pilates, aerobics, spinning, fitball. Cada una de ellas asume una forma particular en relación al trabajo con el cuerpo que propone. No obstante es posible encontrar en la historia de occidente ciertos modos recurrentes y regulares de ejercitación del cuerpo que dan cuenta de la generalidad.

La sistematicidad, remite al dominio del poder, del saber y de la ética, para que un conjunto de acciones pueda caracterizarse como un sistema práctico, deben manifestar los tres registros en que la acción se articula socialmente.

Esos conjuntos prácticos dependen 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. Esto no quiere decir que existen tres órdenes completamente extraños uno de otros. Es bien sabido que el dominio sobre las cosas pasa con la relación con los otros; y ésta implica siempre relaciones con uno mismo; e inversamente. Pero se trata de tres ejes cuya especificidad y cuya intrincación hace falta analizar: el eje del saber, el eje del poder, el eje de la ética. (Foucault, 1996, p. 108-109).

Es decir, supone un dominio sobre las cosas, una relación entre una acción y las acciones de los otros e implica también la elaboración de una acción del sujeto consigo mismo. Siempre va a haber una problematización sobre “cómo nos constituimos como sujetos de nuestro saber; cómo somos constituidos como sujetos que ejercen o sufren relaciones de poder; cómo somos constituidos como sujetos morales de nuestras acciones.” (Foucault, 1996, P. 109).

Por último, la homogeneidad, que implica lo que los hombres hacen y cómo la hacen, es decir una racionalidad que reviste un aspecto tecnológico vinculado a los modos de hacer y un aspecto estratégico, que remite al sistema en su conjunto.

Se trata de tomar como dominio homogéneo de referencia no las representaciones que los hombres se dan a sí mismos, tampoco 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 las maneras de obrar (lo que se podría llamar aspecto tecnológico); y la libertad con la que actúan dentro de esos sistemas prácticos, reaccionando ante lo que hacen los demás, modificando hasta cierto punto las reglas del juego (es lo que se podría llamar el aspecto estratégico de esas prácticas). (Foucault 1996: 108).

Esto, por ejemplo, se puede pensar a partir de la relación entre Educación Física y Educación Corporal. Mientras que la Educación Física construye su objeto y fundamenta su enseñanza tomando como punto nodal un cuerpo físico y orgánico definiendo su aspecto tecnológico, la Educación Corporal emerge como un aspecto estratégico de este modo de pensar fundamentalmente a partir de la problematización del concepto de cuerpo. Incluso podemos decir que este desplazamiento de los límites instauro un modo de obrar en la Educación Corporal.

La segunda relación que queremos presentar es la de práctica, experiencia y problematización: acá el texto de referencia es la Introducción al *Uso de los placeres*, del tomo 2 de *Historia de la Sexualidad*²⁴. En este texto la categoría de práctica adquiere sentido a partir del eje dado por la relación entre uso, experiencia y problematización. La pregunta que orienta el argumento es ¿cuál es el sentido de los placeres en la antigüedad? El primer punto aquí remite a la idea de que el sentido de una palabra se identifica en función del uso que se hace de la misma en una experiencia histórica. Esto implica por ejemplo, que placer no significa nada sustantivo, placer significa algo para los antiguos, y significa otra cosa para los modernos, o para el cristianismo. Esto para Foucault se explica en la medida en que el uso de una noción, y por tanto el significado que adquiere, se comprende en relación a los saberes, las reglas y los modos de elaboración de la conducta ética que tal noción supone en una experiencia histórica particular. Un ejemplo de esto lo constituye el estudio que Norbert Elías y Eric Dunning (1992) realizaron en relación a los deportes y a la violencia, en el mismo muestran a través de un análisis histórico cómo aquello que con una mirada actual resulta violento no lo era para la sociedad en el momento en que se desarrollaba esa práctica dejando en evidencia cómo los sentidos y significados que un mismo concepto pueden adquirir en diferentes situaciones.

La tercera relación, la de práctica y experiencia podemos presentarla a partir de la pregunta que organiza el argumento foucaultiano: ¿Dónde se da la formación, desarrollo y transformación de las formas de experiencia? ¿En qué espacio esto tiene lugar? En el pensamiento. Y esto es así porque el pensamiento define las formas de decir, hacer y conducirse, es la forma misma de la acción. El pensamiento instauro el juego de lo verdadero y lo falso, funda la aceptación o rechazo a las normas e instauro la relación consigo mismo. La práctica es equivalente aquí a la categoría de experiencia, en el punto en el que la preocupación subterránea en la primera pregunta remite a lo histórico de la experiencia, es decir, a la generalidad de un sistema de acción en tanto sistema práctico. Así mismo, suponer que el pensamiento es el *locus* de la experiencia remite a la racionalidad que las organiza, elemento que refiere a la homogeneidad y los efectos del pensamiento en la práctica. El establecimiento de las tres divisiones a partir de las cuales se constituye un sujeto de conocimiento, un sujeto de derecho y un sujeto ético nos reenvían directamente a la sistematicidad que caracteriza a cualquier conjunto práctico.

En síntesis, siguiendo las lecturas de Foucault (1999, 2004) las prácticas nos constituyen, al menos en tres sentidos: en la medida en que nos piensan, (ya que el pensamiento anónimo

²⁴También editado como "Uso de los placeres y técnicas de sí" en Castro, 2014.

practica nuestras formas de saber, determina nuestra normalidad y la manera en que nos conducimos); en segundo lugar porque la posibilidad de habitar una experiencia se vincula con la correspondencia entre formas de pensar, tipos de normatividad y modos de subjetivación, (los cuales se instalan de manera más o menos estables en una cultura, justamente a raíz del pensamiento que las produce) y por último, nos constituyen en la medida en que son racionalidades que organizan la conducta, que suponen un grado de sistematicidad tal que remite al saber, al poder y a la ética, en tanto remiten a una relación con el objeto, a una relación de la acción con las acciones de los otros y de la constitución del sí-mismo respectivamente y que son generales, en tanto recurrentes en la historia.

Si tomamos como caso la enseñanza del deporte estas tres dimensiones se visibilizan no sólo en la destreza del gesto técnico deportivo sino también en la habilidad para el uso del gesto en el contexto de juego, lo que implica la posibilidad de interpretar el conjunto de reglas y el ordenamiento simbólico que posibilita el desarrollo del juego. Este ordenamiento supone un contexto, implica la interpretación del reglamento, determina posiciones de la práctica que ponen en relación a los distintos participantes (cuerpo técnico, juez, jugadores) y configura el espacio de la práctica.

En la Educación Corporal, la centralidad de la categoría de práctica también es resultado de un desplazamiento epistemo-metodológico que responde a la necesidad de revisar el objeto que la define como discurso de saber: ya no la actividad física, sino las prácticas.

La categoría de práctica amplifica a la vez que precisa, las posibilidades de significación que puede tener el saber de la Educación Corporal, al incluirla como significante ligado a su saber. Esto habilita a pensar el cuerpo en su constitución histórica y en sus vínculos con el saber, el poder y la ética, reforzando así el hecho de que el cuerpo que supone la Educación Corporal para constituirse en dominio de saber y pensamiento, es un cuerpo de la cultura.

El orden significativo construye una diversidad de cuerpos, así, seguramente que el cuerpo de la medicina será un cuerpo distinto al de las artes marciales, tal como el cuerpo del fútbol es distinto del cuerpo de la danza, o incluso como el cuerpo del marketing es distinto del cuerpo de la educación. Cada práctica, cada organización simbólica de sentido produce un cuerpo *ad hoc*. El caso de la biología por ejemplo, en tanto dominio de saber construye con su discurso, sus técnicas y sus prácticas la idea de un cuerpo orgánico, acepción *naturalizada* en el pensamiento occidental actual, sea en su versión científica o en su versión de sentido común. En nuestro caso el cuerpo que nos importa es aquél cuerpo que puede educarse a partir de su inscripción (incorporación) a un conjunto práctico. Incluso, nos ocupa antes la práctica que el cuerpo, que siempre es resultado de un pensar, un hacer y un decir. A partir de esto, podemos sostener que el cuerpo orgánico natural está perdido, “(e)n tanto unidad real, sustancial y carente de alteridad, es el producto del discurso occidental respecto de él, igual que en cuanto superficie o volumen cerrados que definen un interior y un exterior” (Crisorio, 2010).

Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castro, E. (2011). *Lecturas foucaulteanas. Una historia conceptual de la biopolítica*. La Plata, Unipe Editorial Universitaria.
- Castro, E. (2014). *Introducción a Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Crisorio, R. "Definición de Educación Corporal" en <http://cuerposaludpolitica.blogspot.com.ar/>
- Elías, N. y Dunning, E. (1992) *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*: Madrid: Fondo Cultura Económica.
- Escudero, C, Lescano A, Simoy, S. (2008) *Praxis y práctica en la investigación de la educación corporal*. Ponencia presentada en V Jornadas de Sociología y 1° Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. La Plata: *Anais.UNLP*, CD-ROM
- Foucault, M. (1996) *¿Qué es la ilustración?* Madrid: De la Piqueta.
- Foucault, M. (2003) *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*: Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005) *La hermenéutica del sujeto*. México: Paidós.
- Foucault, Michel (2009): *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2013) *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CAPÍTULO 6

El lugar de la cultura en la Educación Física Argentina²⁵

Liliana Rocha Bidegain y María Eugenia Villa

Introducción

Cómo bien ya sabemos, la Educación Física es una disciplina moderna, cuyo nacimiento data del último cuarto del siglo XIX:

En términos estrictos, 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. El motivo de la reforma, en efecto, no fue la inclusión de los juegos (deportes), ni como complemento ni como parte principal de la gimnástica, sino la adecuación de ésta a los desarrollos y requerimientos de la ciencia, es decir, para el caso, de la fisiología (Crisorio: 2009:45).

En términos epistemo-metodológicos, este modelo de Educación Física, se ha sostenido desde la modernidad hasta la actualidad, y supone un modo de dar respuestas que proviene de la concepción heredada de la ciencia, que, obedeciendo a la impronta de la tradición científica positivista, intenta dar respuestas sobre las prácticas que nos ocupan desde la mirada de las ciencias físicas, biológicas o psicobiológicas al suponer que aportan datos “objetivos” de lo real. La adhesión de la Educación Física al “pacto fisicalista”²⁶, implicó considerar la ciencia como una cosmovisión a la que la educación física contribuyó extendiendo la investigación al ámbito de lo “orgánico/biológico” primero, y lo “bio-psico-social” luego (unidad que sintetiza los esfuerzos de la episteme moderna por abrazar las dimensiones física, intelectual y moral). Si en el siglo XIX la Educación Física se acopló a un proyecto político que implementó un modelo educativo en pos de desarrollar aquello considerado “la naturaleza humana”, podríamos decir que desde su origen mismo ha

²⁵ El siguiente texto será publicado también en: Lara, L.; Monteiro de Miranda, A. C. e Matias de Souza V.(org.), 2018, *Educação Física e Cultura na América Latina*, Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Brasil.

²⁶ Siguiendo a Bachelard, G. (2000: 117) “Para el espíritu pre-científico, la sustancia tiene un interior, o mejor aún, la sustancia es un interior”. Es por ello, que la base orgánica y sustancialista la articulamos también con todas aquellas disciplinas como la pedagogía, la didáctica y la psicología, que regulan desde ‘adentro’. Lo ‘interior’ se sostiene sobre argumentos igualmente biológicos.

negado la dimensión cultural del cuerpo y de las prácticas. En tanto que todo proyecto que se considera “humanista” convierte esta “naturaleza humana” en una tarea pedagógica, a la que también podemos llamar política, encontramos ahí mismo una contradicción. Es a través de una serie de intermediaciones lingüísticas, conceptuales e institucionales que los políticos adoptan los criterios biológicos como rectores de sus acciones y las de aquellos a quienes dirigen. Decir “qué es” (en esencia) el hombre significa decir “qué debe ser”, y esto implica necesariamente indicar un camino para la consecución de esa esencia planteada como un fin de la humanidad. Como dice Esposito (2000:40-41) es en este deslizamiento del plano del “ser” al plano del “deber ser” que se concentra el aspecto más densamente ideológico. Si el comportamiento político está inextricablemente encastrado en la dimensión del *bíos*, y si el *bíos* es aquello que conecta al hombre con la esfera de la naturaleza, se sigue que la única política posible será aquella ya inscrita en nuestro código natural. La Educación Física hizo propia la prerrogativa moderna de “hacer vivir” desde un concepto estrictamente biológico de la vida, que implicó el desplazamiento de la *zoe* por sobre el *bíos*. Recordemos que los griegos no disponían de un término único para expresar lo que nosotros queremos decir con la palabra vida. Se servían de dos términos semántica y morfológicamente distintos: *zoe*, que expresaba el simple hecho de vivir común a todos los vivientes (animales, hombres o dioses) y *bíos*, que significaba la forma o manera de vivir propia de un individuo o de un grupo. En las lenguas modernas, en que esta oposición desaparece gradualmente del léxico, un único término designa el desnudo presupuesto común que es siempre posible aislar en una, cualquiera de las innumerables formas de vida (Agamben, 2001: 1).

Así, la teoría ya no es intérprete de la realidad, sino que la realidad determina una teoría a su vez destinada a confirmarla, con lo cual los hombres no podrán ser otra cosa que lo que siempre han sido. Reconducida a su trasfondo natural, la política queda atrapada en el subterfugio de la biología sin posibilidad de réplica. Es función de la ciencia, entonces, hacer de la naturaleza nuestra única historia, y la Educación Física encarna desde entonces esta promesa.

No obstante ello, en la década del 1990, surgen en Argentina los primeros intentos por pensar, e inscribir a la educación física (o mejor dicho a la educación del cuerpo), definitivamente en el registro de la cultura.²⁷

Desarrollo

De manera general, el sistema educativo de la Argentina está a cargo del Estado Nacional, de las diferentes provincias y de la ciudad autónoma de Buenos Aires. Ellos son los responsables de planificar, organizar, supervisar y financiar el sistema educativo nacional;

²⁷ Cfr. Rocha Bidegain, L. (2012 y 2016).

debiendo garantizar el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, creando y administrando establecimientos educativos de gestión estatal.

A la vez, el sistema se encuentra estructurado en diferentes niveles a saber: a) Educación Inicial que comprende a los niños desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año; b) Educación Primaria y Secundaria tiene una extensión de 12 años de escolaridad. Las jurisdicciones pueden optar por una estructura que contemple 7 años de Primario y 5 de Secundario o bien de 6 años de Primario y 6 de Secundario. La Educación Primaria comienza a partir de los 6 años de edad y la Educación Secundaria consta de 6 o 5 años según cada jurisdicción lo determine. Esta última se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo²⁸.

Hasta la década del '90, las concepciones de la Educación Física y sus objetos de transmisión eran considerados desde una perspectiva instrumental, característica de las ciencias naturales, y las prácticas de la disciplina estaban consideradas a partir de la enseñanza y la práctica de las habilidades y destrezas. Desde esta perspectiva los ejercicios eran considerados como “naturales”, estaban dirigidos a la “naturaleza del hombre”, a su cuerpo; “la educación y la instrucción tratan ante todo de espiritualizarlos”²⁹. Los ejercicios físicos no estaban considerados como transmisores de bienes culturales sino como medios para perfeccionar habilidades “naturales” (como trepar, nadar, correr, etc.); estos ejercicios oponían naturalidad y sencillez al “exagerado refinamiento”. Esta adecuación a la naturaleza presente en los principios que regían la Educación Física característica de los años '60, cobraba mayor importancia cuanto más avanzaba el proceso de industrialización; la mecanización, la racionalización y la automatización crecientes de la vida cotidiana en la sociedad europea, ya que se consideraba que este proceso industrial atrofiaba muchas aptitudes “naturales” del hombre. Estas concepciones impregnaron las teorías y conceptualizaciones respecto del lugar del ejercicio y la educación del cuerpo en nuestro país, y esto podemos observarlo tanto en los Principios Pedagógicos y Didácticos de Annemarie Seybold, que orientaban el campo práctico de la Educación Física hasta la reforma de los años '90. En palabras de Seybold: “lo que el niño, en una vida natural, podía adquirir ‘jugando’: agilidad, sentido del movimiento, fuerza expresiva, musicalidad del movimiento, todo esto, hoy en día muchas veces tiene que ‘aprenderlo’ en la escuela” (Seybold, A., 1974: 17). Las leyes de ejercitación, que regían en la época, eran las establecidas por el fundador de la mecánica del desarrollo (la embriología causal), el Dr. Wilhelm Roux, quien en palabras de la autora daban “indicaciones adicionales para una educación física adecuada a la naturaleza: un órgano crece por el ejercicio; si no se ejercita, se atrofia, si se ejercita en demasía, se perjudica” (Seybold, 1974: 18). La educación física entonces tenía que ofrecer el ejercicio adecuado para

²⁸ Cf.: <http://portal.educacion.gov.ar/sistema/la-estructura-del-sistema-educativo/acerca-de-la-estructura/>

²⁹ Como bien dice Foucault, no es posible alcanzar el sistema natural sino después de haber establecido con certeza un sistema artificial. El concepto de naturaleza que orienta y prescribe, es tan artificial y arbitrariamente elaborado como cualquier otro término técnico, por ende, el concepto de naturaleza y naturaleza humana han sido igualmente elaborados a la luz de la episteme moderna. Rocha Bidegain, L. (2012, 2016).

estimular el crecimiento orgánico, sin llegar a poner en peligro el sano desarrollo de los órganos. Nótese que esta vida biológica reducida a su nivel orgánico, para la cual la Educación Física implementa estrategias de estimulación, conservación y desarrollo, se presenta con las características de una noción científica cuando en verdad se trata de un concepto político secularizado.

Desde un punto de vista estrictamente científico, el concepto de vida no tiene sentido 'verdadero', 'real' alguno: las palabras *vida* y *muerte* no tienen ningún significado intrínseco, de ahí la función decisiva, aunque con frecuencia inadvertida, de la ideología médico-científica en el sistema de poder y el uso creciente de pseudo-conceptos científicos con finalidades de control político. Los comportamientos y las formas de vivir humanos no son prescriptos en ningún caso por una vocación biológica específica, ni impuestos por una u otra necesidad; sino que, aunque sean habituales, repetidos y socialmente obligatorios, conservan en todo momento el carácter de una posibilidad, es decir ponen siempre en juego el vivir mismo (Agamben, 2001).

De este modo, la Educación Física se funda en la separación política de la *nuda vida* con respecto a las *formas-de-vida*.

En nuestro campo, la construcción de una *nuda vida* prescribe las prácticas y establece un "modo de ser y hacer". Con estas características, por ejemplo, se presentaba el *Plan de labor escolar* de la Dirección de Educación Física del Ministerio de Acción Social de la Provincia de Buenos Aires de 1965, y la *Guía de Educación Física en la Escuela Primaria* de Marrazzo y Marrazzo de 1968, donde se destaca que: "Dentro de los aspectos de la educación general se halla la Educación Física que se caracteriza por *no transmitir bienes culturales*³⁰, pero provoca la adquisición de habilidades y destrezas y brinda ocasiones para acercar al niño a la realidad circundante a través de experiencias reales. Le proporciona ejercitaciones adecuadas a cada edad de su desarrollo" (Marrazzo, 1968: 10). Otro ejemplo que podemos tomar lo encontramos en la obra de J. Bandet y M. Abbadie, *La Educación Física en los niños de 3 a 7 años*, 1968, Alcoy, Ed. Marfil, donde explican que su método basado en el de Hébert descansa en una "primera ley de la Naturaleza a la cual el hombre sigue sometido como los otros seres". "El hombre, como todo ser viviente debe alcanzar su desarrollo físico integral por la única utilización de sus medios naturales de locomoción, de trabajo, de defensa. Esta utilización se obtiene por la práctica razonada de los ejercicios utilitarios indispensables que constituyen los verdaderos ejercicios educativos" (Bandet, 1968: 100). Al suponer una continuidad entre el hombre y el resto de los seres vivientes, se niega la propia condición humana de pensar y darle forma a su humanidad, es decir que en la reducción de lo humano a la vida orgánica se encuentra la anulación de la cultura.

Esta Educación Física, pensada a partir de una reducción de lo humano a lo orgánico, que intenta unificar en el individuo (bio-psico-social) en tanto "hombre integral" y pretende ubicar el

³⁰ La cursiva es nuestra.

sentido de la vida humana en lo biológico, se asienta en una epistemología biologista, individualista y nihilista. Como bien se ha explicado, biologista en tanto reduce el sujeto al individuo³¹ y pone al cuerpo en el lugar del instrumento biológico, natural y físico, al que hay que mantener o estimular para que logre su “natural” desarrollo. Este sentido otorgado a la naturaleza y al individuo que llena la “cosa” hasta el borde de su propia sustancia, lo colma de sentido, lo fija y lo determina por fuera de cualquier dimensión del sentido construido en el orden signifiante (cultura) propio de lo humano, resulta finalmente en un gesto nihilista. Si todo está naturalmente determinado, por paradójico que parezca, tampoco hay sentido; la posibilidad de dar sentido a la vida queda atrapada en el ‘orden natural’. Se trata entonces, de una epistemología que se asienta en lo individual y orgánico, anulando toda posibilidad de lazo social, por ende de toda construcción cultural.

En Argentina, esta epistemología naturalista, comenzó a ser puesta en cuestión en la década de los '90, instalando el debate naturaleza-cultura en la educación del cuerpo, más precisamente en el año 1993, con la promulgación de la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195), que implicó una reforma de la totalidad de la estructura del sistema educativo. Una de las cuestiones más relevantes de dicha reforma fue el pasaje de una “pedagogía por objetivos” a una “pedagogía por contenidos”. Este giro supone una primera ruptura que incluye por primera vez la dimensión de la cultura en los saberes a transmitir por parte de la escuela. En lo que a la Educación Física refiere, por primera vez se introduce la discusión que permite repensar las ideas heredadas por la tradición moderna en las concepciones de la Educación Física. Como destaca Lescano:

Esta nueva racionalidad es lo que señala un quiebre sobre el saber: pasar de un sesgo pedagógico y didáctico a uno político e interpretativo. Abandonar una epistemología empirista sesgada por la pedagogía y la didáctica implica abandonar ideas de naturalezas, designios, dones, continuidades, universales, leyes, representaciones. ¿Por qué? Porque las ideas de pedagogía y didáctica en la Educación Física se rigen bajo la episteme de la ciencia moderna, connotando la lógica humanista como rectora de las prácticas. Esto supone que hay un orden empírico fijo, real y natural; pero al mismo tiempo hay teorías y filósofos que explican el porqué de ese orden y no otro.

Este cambio implicaba profundizar sobre la racionalidad del saber; implicaba un quiebre epistemológico que llevase del análisis de la Educación Física a partir de la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades y destrezas al análisis, estudio y transmisión de los saberes del cuerpo y su relevancia cultural. Paralelamente, y a partir de la citada reforma se crea el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de Universidades Nacionales. El Programa declaró como objetivo: promover el desarrollo integrado de la carrera académica en las Universidades Nacionales, entendiendo por ello la realización conjunta de

³¹ “En la teoría de Lacan, el concepto de sujeto no coincide ni con individuo (biológico) ni con persona (social e histórica) ni con ciudadano (legal y político) ni con socio (colectivo)”. Eidsztein, A. et Al. (2012). *El rey está desnudo*: Revista para el Psicoanálisis por venir-N° 5. Letra Viva. Buenos Aires. Pág. 9.

actividades de docencia, investigación, extensión y gestión, buscando con ello aumentar la investigación y desarrollar una carrera académica integrada —docencia junto a investigación—. Este plan, supuso un cambio radical para la Educación Física Argentina: el Programa de Incentivos dio inicio a las primeras investigaciones propias en el campo, y la Universidad de La Plata, fue una de las primeras instituciones que motorizó la producción de conocimiento aprovechando la oportunidad que daba el Programa de Incentivos, acreditando el primer proyecto en el año 1994³².

De este modo, se inician una serie de indagaciones que con el tiempo irán dando forma a un programa de investigación que busca explícitamente desplazar el territorio y los métodos de la Educación Física moderna, de carácter exclusivamente biologista, centrados en estudiar el cuerpo y el movimiento humanos con las herramientas conceptuales y técnicas de las ciencias físicas y naturales; hacia una educación corporal que procura formalizar un saber (y transmitirlo) en el registro de la cultura. Las primeras pesquisas comenzaron inicialmente atendiendo a la *dimensión social de las prácticas*³³. Sin embargo, este primer movimiento conservaba aún un 'resto de naturaleza' en la referencia a lo social; como dice Eidsztein (2008:11, 12), la oposición dual naturaleza-cultura no alcanza, es necesario introducir un sistema triádico donde se pueda inscribir bajo naturaleza, a la sustancia viva y bajo sociedad, a cualquier tipo de articulación entre socios, como por ejemplo: el panal de abejas; a su vez, hay que distinguir netamente estas sociedades de la cultura, que implica la estructura del lenguaje y a la operación del significante en el seno de una sociedad de sujetos hablantes. Entonces, siguiendo a Lacan, se propone: Naturaleza (la sustancia viva); Sociedad (la función del socio. Sociedad animal/natural); y Cultura (la dimensión del lenguaje-significante-sociedad humana). De esta manera podemos empezar a desplazar el análisis del campo biológico para inscribir las prácticas, definitivamente, en el registro de la cultura, definiendo a las mismas como históricas y políticas, y saldando definitivamente el debate inicial naturaleza-cultura, para desplazar completamente el territorio, y los métodos de investigación.

Introducir la Educación Física plenamente a la cultura no fue un camino corto, e implicó, en una primera instancia, pasar al campo de lo social conservando parte de la tradición positivista característica de la disciplina, y continuar alojando en campos de saber que no le son propios (como la psicología, la sociología, la antropología, o la historia) y utilizando para investigarla métodos y técnicas que de algún modo daban cuenta de un problema conceptual o teórico más que de un problema propiamente metodológico. Dice Crisorio al respecto que en Educación Física las decisiones de investigación no son sólo metodológicas sino teóricas, “que el objeto de estudio no está dado, no está ahí para que lo descubramos en toda su verdad, sino que se construye”. Enuncia entonces, también, que construir el objeto de la investigación es construir, a la vez, la educación física misma y viceversa, que no hay un objeto de investigación que corresponda, a priori, a la educación física, esperando que ésta lo encuentre, lo descubra, lo delimite, para constituirse como disciplina científica, ni hay modo de reclamar, a priori, el

³² Programa de incentivos a la investigación; Candreva, A., Crisorio, R., 1996, Informe final del Proyecto de investigación: Educación Física: Identidad y crisis, Inédito, La Plata.

³³ La cursiva es nuestra.

estatuto de disciplina científica invocando la pertenencia y la pertinencia de un objeto de investigación no investigado por las disciplinas científicas; es decir, inscribir a la educación del cuerpo, y por tanto a las prácticas corporales en el registro de la cultura (y no de la naturaleza), excluyó como objeto de conocimiento el cuerpo natural, tanto si por él se entiende un cuerpo perteneciente a la Naturaleza en cuanto universo, y por ello dado, primario, fundamental, constante, como si por él se entiende un cuerpo que tiene un modo de ser que le es propio y que hay que conocer tal como efectiva y naturalmente es; tanto si se lo entiende como algo que tiene en sí mismo la fuerza del movimiento por el cual llega a ser lo que es en el curso de un crecimiento o desarrollo, como si se lo concibe como cualidad o propiedad que encarna en los seres humanos lo que es natural o más natural en ellos. Esta perspectiva caracterizada por la Educación Corporal, no niega el cuerpo sustancial, extenso, que la fisiología define en su objeto; pero lo entiende como una construcción particular de una disciplina particular, producida con las herramientas generales de la ciencia moderna, y rehúsa el legado de ese cuerpo que el siglo XIX le otorgó a la Educación Física.

En fin, tenemos hasta aquí dos epistemes que se contraponen y se excluyen mutuamente, o los seres humanos son producto de la naturaleza o lo son de la cultura. Antes de definir qué se entiende por cultura en cada una de estas elaboraciones que conviven actualmente en el campo de la Educación Física argentina, cabe aclarar que la concepción tradicional sigue siendo la hegemónica, ya que a pesar del trabajo realizado para repensar la teoría elaborada por ella, la Educación Corporal no ha logrado desplazarla, incluso, podríamos decir que desde la década del '60 del siglo pasado, esa tradición se ha visto reforzada por la penetración teórica proveniente de otras disciplinas como la sociología, la antropología o las ciencias de la educación, que aun suponiendo la incorporación del concepto de cultura en el debate, no han logrado 'atacar' el núcleo duro del sustancialismo que termina por habitarla.

Dos epistemologías en tensión

Nuestra disciplina, carga consigo un doble fallo fundante. Por una parte, al asumirse como disciplina práctica, de intervención en el plano del "hacer" más que del "pensar", establece una relación práctica-teoría en la que se supone primero la "experiencia", el hacer, y luego la teoría. Por otra parte, al suponer que primero está la "experiencia" accede a estudiar los problemas de los que se ocupa poniendo en juego una matriz epistemológica empirista.

Como ya dijimos, la Educación Física es heredera de la modernidad, y en tanto que tal, en este siglo y medio, no se ha ocupado de la Educación del cuerpo. La teoría tradicionalmente elaborada en torno a la Educación Física, adherida al esquema de la ciencia positivista, ve en la experiencia bruta y pura un punto de partida para la elaboración teórica y, suponiendo que el "cuerpo" existe como dato de la realidad, accede a estudiarlo empíricamente para desarrollar una teoría. Del mismo modo, entiende al ser humano como un ser individual 'incidido' por la cultura o sociedad. Es decir, un individuo biológico, 'de carne y hueso' que se verá 'afectado'

por la cultura en la que nace. La Educación Física entonces, no ha incluido ni al cuerpo ni al sujeto en sus prácticas; ha dejado al cuerpo atrapado en un reduccionismo, que mantiene la acción humana dentro de los límites de determinadas posibilidades anatómicas, fisiológicas, o incluso, genéticas.

Nosotros, en cambio, encontramos que es la teoría la que permite el encuentro con ese cuerpo/organismo; dicho de otro modo: es porque los teóricos de la Educación Física piensan al ser humano como lo piensan (del hombre al individuo) que se encuentran con el organismo, y confundiéndolo con el cuerpo lo hacen entrar en pulsación con la naturaleza. La Educación Física como bien dice Foucault a propósito de la psicología, heredó de la Ilustración la preocupación por alinearse con las ciencias de la naturaleza y por reencontrar en el hombre la prolongación de las leyes que rigen los fenómenos naturales. La determinación de vínculos cuantitativos, la elaboración de leyes que operen a la manera de las funciones matemáticas, la puesta en marcha de hipótesis explicativas, son los intentos por los cuales se ha intentado aplicar, no sin artificio, una metodología que los empiristas creyeron descubrir en la génesis y el desarrollo de las ciencias de la naturaleza. (Foucault, 1994) Los postulados de estas teorías que quisieron y quieren ser un conocimiento positivo descansan sobre dos principios filosóficos: que la verdad del hombre se agota en su ser natural y que el camino de todo conocimiento científico debe pasar por la determinación de vínculos cuantitativos, la inducción por la observación de casos particulares, la construcción de hipótesis, la verificación experimental y el enunciado de leyes universales. Por cuidar la objetividad, nos han llevado a querer reconocer en la realidad humana algo así como un sector de la supuesta objetividad natural, y a utilizar para conocerla métodos idénticos a los que las ciencias de la naturaleza podían proporcionar como modelo. Pero, no es posible alcanzar el sistema natural sino después de haber establecido con certeza un sistema artificial.

Si, como sostiene Bourdieu, el funcionamiento del campo científico produce y supone una forma específica de intereses, si las prácticas científicas no aparecen como “desinteresadas” más que por contraposición a intereses diferentes, producidos y exigidos por otros campos, y los conflictos epistemológicos son siempre conflictos políticos, se vuelve imperioso analizar a qué intereses responde este pensamiento biologicista, individualista y nihilista en Educación Física. Este propósito supone reconocer expresamente que el entorno cultural es un efecto histórico y no un dado natural. En esta óptica, el pensamiento no es una función cerebral, un producto biológico, ni la inteligencia algo que se acumula en la cabeza (ni la habilidad algo que se acumula en el cuerpo), sino un efecto histórico y político relativo al tipo de cultura en la cual interviene. Como bien hemos dicho antes, la “cultura implica la estructura del lenguaje y la operación significante en el seno de una sociedad de sujetos hablantes” (Eidelsztein: 2001:12), y:

Todo lo que toma cuerpo en lo real es cuerpo imaginario, cuerpo previamente “recortado” por el orden simbólico. Si no fuera así, no habría cuerpo, organismos, clases, conjuntos que contengan en sí las unidades, no sería posible la cuenta (...) lo primero no es la materia o la sustancia, sino aquello que

comienza a existir por la eficacia simbólica, por la lógica significante operando junto con la cuenta, que le es intrínseca (Mascheroni: 2014: 88-89).

Referimos a la cultura como el lugar de la palabra. “No es donde la palabra se emite, sino donde cobra su valor de palabra, es decir, donde inaugura la dimensión de la verdad”; y el sujeto que nos interesa, es “sujeto no en la medida en que hace el discurso, sino en que está hecho por el discurso, e incluso está atrapado en él” (Lacan: 2007: 53) Si el orden significante es la causa del sujeto y éste no es el individuo biológico afectado por el lenguaje, consecuentemente, el sujeto no puede ser producido, en el sentido de haber sido hecho con materias primas sustanciales que estaban antes, como un cuerpo biológico (teoría evolucionistas), sino que es creado (teoría creacionistas)” (Eidelsztein: 2012: 11).

Entonces, hacer entrar a la Educación Física en la cultura es hacer lugar a que la materialidad del sujeto que nos interesa es discursiva, y el sujeto que concebimos habita el lenguaje y por lo tanto “no tiene nada que ver con lo que se llama lo subjetivo en sentido vago, en el sentido de lo que mezcla todo, ni tampoco con lo individual. El sujeto es en sentido estricto efecto del significante” (Lacan 2007: 103). Entonces, para poder hacer lugar a la cultura nuestro punto de partida no podrá ser la experiencia sino el lenguaje, ordenado en el discurso que se articula para hacerlo aparecer en las prácticas. Esto supone la ruptura epistemológica antes mencionada, o los seres humanos son producto de la naturaleza o son producto de la cultura.

En nuestras investigaciones no recurrimos al experimento en el laboratorio ni a la observación, sino que inscribimos a las prácticas corporales en un orden simbólico. La única forma de volver inoperante este pensamiento naturalista que da forma a la Educación Física, es entender cómo funciona el dispositivo teórico-epistemológico para poder desactivarlo, ello implica comprender que la experiencia se funda en un discurso, y que sólo podrá ser posible sostener en el campo de la educación del cuerpo una actitud científica en la medida que comprendamos, como dice Lacan, que para hacer nuestra ciencia, no hemos entrado en la pulsación de la naturaleza, sino que hemos hecho intervenir letritas y numeritos, y no hay ningún modo de hacer puente entre las formas más evolucionadas de los órganos de un organismo vivo y esta organización de la ciencia (Lacan, 2007: 46). Dar a esta Educación Física las coordenadas para inscribirse en el campo de la ciencia, supondrá entonces abandonar toda epistemología sustancialista que pretenda asentarse en lo empírico; como sostiene Lacan: “el verdadero resorte de una estructura científica es su lógica y no su aspecto empírico” (Lacan: 2007: 67).

A modo de cierre podemos decir que la inclusión de la cultura en el debate en el campo académico es reciente, sin embargo no ha logrado desplazar al modelo de la Educación Física tradicional, y en buena medida porque en el punto cero no hay más que un axioma “algo hay”, y ese “algo ha de habernos sido otorgado por la naturaleza”.³⁴ En el campo de intervención de

³⁴ Dice Koyre en “Pensar la ciencia” (1994:52) que: “El pensamiento científico -me refiero a las ciencias físicas- no se desarrolla in vacuo, sino que siempre se encuentra en el interior de un cuadro de ideas, de principios fundamentales, de evidencia axiomáticas que habitualmente han sido consideradas como pertenecientes a la filosofía”. O cómo bien

las prácticas de la Educación Física (escuela, gimnasio, club, etc.), el clima de época ha llevado a actualizar el vocabulario en una aparente sintonía con la inclusión de la cultura, sin embargo no es más que una posición de época políticamente correcta que no desplaza el modelo tradicional, ni ataca el núcleo duro de la epistemología naturalista.

Entonces, si la cultura se equipara con lo social, y el sujeto con el individuo, no puede haber un quiebre epistemológico que permita efectivamente la inclusión de la cultura en el campo. Mientras la Educación Física siga pensando al cuerpo como lo material, sustantivo; a la cultura como lo social, y a las prácticas corporales como la inscripción de lo social en el hacer del cuerpo, no se hará lugar a la cultura de manera efectiva. Para que la cultura pueda efectivamente incluirse en el campo, será necesario poner a operar una fractura epistemológica que cuestione la idea de naturaleza y naturaleza humana. Como bien hemos dicho, o los seres humanos somos efecto de la naturaleza, o somos efectos de la cultura, ambas proposiciones son mutuamente excluyentes.

En fin, claramente podemos ver que la Educación Física hace lo que siempre ha hecho, y no hay nada nuevo en términos de enseñanza, ni podrá haberlo en términos de prácticas en tanto no se construyan nuevas teorías.

Referencias

- Agamben, G. (2001); Medios sin fin. Notas sobre la política. Valencia. Pre-textos.
- Agamben, G. (2005); Profanaciones. Barcelona. Anagrama.
- Bachelard, G. (2000); La formación del espíritu científico. México: Siglo XXI.
- Bandet, J. - Abbadie, M. (1968); La educación física de los niños. Alcoy. Ed. Marfil.
- Bourdieu, Pierre (1991); El sentido práctico. Madrid, Taurus.
- Bourdieu, Pierre (2002); Pensamiento y acción. Del zorzal. Buenos Aires.
- Candrea, A., Crisorio, R., y otros (1995); "Educación Física: identidad y crisis" en Revista Stadium N° 169. Buenos Aires.
- Candrea, A., Crisorio, R., 1996, Informe final del Proyecto de investigación: Educación Física: Identidad y crisis, Inédito, La Plata.
- Crisorio, R. (2009); "Educación Física" en Ricardo Crisorio; Marcelo Giles (eds), Educación Física: Estudios críticos. La Plata. Editorial Al Margen.
- Dirección de Educación Física (1965); Plan de labor escolar. Bs. As. Ministerio de Acción Social de la Provincia de Bs. As.
- Eidelsztein, A. (2001); Las estructuras clínicas a partir de Lacan, Vol. I, Buenos Aires, Letra Viva Editorial.
- Eidelsztein, A. et Al. (2012); El rey está desnudo: Revista para el Psicoanálisis por venir. Nro 5. Letra Viva. Buenos Aires.

dice Eidelsztein es condición de la ciencia moderna, "partir de un acto de fe. La ciencia moderna implica, aunque parezca mentira, un acto de fe". (2008: 23)

- Koyre, A. (1994); *Pensar la ciencia*, Ediciones Paidós, Barcelona.
- Espósito, R. (2004); *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Foucault, Michel (1994). *¿Qué es la Ilustración?*, Madrid, La Piqueta.
- Lacan, Jacques (2007). *Mi enseñanza*, Buenos Aires – Barcelona – México, Paidós.
- Lescano, A. (2012). ¿De una pedagogía a una política de la Educación Corporal? *Educación Física y Ciencia*, 14, 41-48. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5665/pr.5665.pdf
- Marrazzo, M.C. - Marrazzo, T.M. (1968). *Guía de Educación Física en la escuela primaria*. Bs.As. La Obra.
- Rocha Bidegain, A. L. (2012). *El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas*. La Plata.
- Rocha Bidegain, A. L. (2016). *Educación Física o Educación Corporal. Biologismo, nihilismo, individualismo*. 11º Congreso Argentino y 6º latinoamericano de educación física y ciencias. La plata.
- Seybold Brunnhuber, A. (1974). *Principios pedagógicos de la Educación Física*. Bs. As. Kapelusz.
- <http://portal.educacion.gov.ar/sistema/la-estructura-del-sistema-educativo/acerca-de-la-estructura/>

CAPÍTULO 7

El concepto cuerpo en el campo académico de la Educación Física en Argentina y Brasil. Crítica y renovación de la disciplina

*Eduardo Galak, Ivan Marcelo Gomes, Fabio Zoboli
y Felipe Quintão Almeida*

Introducción

Este escrito tiene por objetivo interpelar el vínculo de las producciones científicas de revistas académicas disciplinares con los movimientos de renovación epistémica del campo de la Educación Física a partir de establecer comparaciones entre la producción de saberes sobre el cuerpo en publicaciones de Brasil y Argentina.³⁵ Trabajamos sobre la tesis de que en ambos países se produce en las últimas tres décadas un conjunto de críticas y transformaciones teóricas que llevaron a una resignificación de lo que dentro de la disciplina se entiende por “cuerpo”. Este nuevo estatuto corporal, a su vez, alimentó los procesos de reinención discursiva de la Educación Física.

Transformación de los sentidos sobre lo corporal que precisa ser situada en el proceso de incorporación de renovados discursos provenientes de las ciencias sociales y humanas que se produjeron en la crítica a la “desnaturalización” del cuerpo en la Educación Física. Como es sabido, la década de 1980 representa en Brasil una instancia bisagra en que la tradición biologicista/tecnicista de la disciplina es cuestionada a raíz del adiestramiento físico y de la mecanización de los movimientos que reproducía. Con algunas particularidades y recurrencias, la Educación Física argentina vive una década más tarde una serie de esfuerzos destinados a construir una idea de cuerpo *opuesta* a la naturaleza, justificando generalmente porque la disciplina puede ser pensada como parte de las ciencias sociales y humanas, y, consecuentemente, operando con un cuerpo igualmente social.

En términos metodológicos, se realiza un análisis del contenido de los artículos sobre el cuerpo en ocho revistas académicas brasileras y una argentina. En los 37 años (1979-2016) estudiados se observó un cambio teórico en la conceptualización del cuerpo, producido a partir de una

³⁵ Una versión preliminar y en portugués fue publicada en The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport (ALESDE), con el título “O corpo no campo acadêmico da Educação Física na Argentina e no Brasil: crítica e renovação da disciplina” (vol. 9, nº 2, pp. 79-90, 2018).

reordenación del estatuto epistemológico/ontológico del cuerpo, el cual posibilitó cuestionar su tradicional interpretación como bio-anátomo-fisiológica para comprenderlo como una “construcción social”. Movimiento teórico en la conceptualización del cuerpo que está especialmente vinculado a lo que puede ser entendido como un “giro culturalista del cuerpo”, y que en ambos países tiene el riesgo de, rechazando una naturalización, adoptar una culturalización que acabe por universalizar e inclusive naturalizar las significaciones sobre el cuerpo.

Expositivamente el texto está dividido en dos partes, una primera en la que se explicita la metodología con la que se analizaron las revistas académicas argentina y brasileras, para luego presentar una serie de reflexiones teóricas sobre las proximidades y distancias disciplinares entre ambos países, con el propósito de pensar los movimientos de crítica y renovación sobre el cuerpo en el campo académico de la Educación Física.

La investigación, las revistas, el “cuerpo”

Este texto es el resultado de un trabajo conjunto entre el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES/IdIHCS) de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), el Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) de la Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil) y el Grupo de Pesquisa Corpo e Política de la Universidade Federal de Sergipe (Brasil), instituciones de las cuales los autores son miembros. Dentro de estos intercambios académicos se produjo una investigación³⁶ que analizó la presencia del término “cuerpo” en ocho revistas de la Educación Física brasileras (“Revista Brasileira de Ciência e Movimento”, “Motus Corporis”, “Pensar a Prática”, “Motrivivência”, “Revista de Educação Física da UEM”, “Revista Brasileira de Ciências do Esporte”, “Revista Motriz” y “Revista brasileira de Educação Física e Esporte”) y en un periódico académico disciplinar argentino (“Educación Física y Ciencia”).

Entendemos que la producción científica en revistas es en gran medida representativa de una producción más general del campo, puesto que otros materiales publicados en libros, actas de eventos, tesinas de grado o tesis de posgrado tienden, por lo menos en parte, a ser visibilizados en periódicos académicos. En un contexto en que parece hacerse materialidad la fórmula *publish or perish* —publicar o perecer—, las revistas son un medio de comunicación reconocido por su credibilidad, certificada por la evaluación desarrollada por pares y por la meta-evaluación internacional que suponen los indexadores, siendo una buena muestra de las discusiones contemporáneas por la publicación de tema de interés para la coyuntura del campo (Job; Mattos; Ferreira, 2012).

³⁶ Investigación interinstitucional “O corpo como tema da produção do conhecimento: uma análise em 08 periódicos da Educação Física brasileira”, financiada por el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, edital universal nº 14/2013), envolviendo en un principio las Universidades Federales brasileras de Espírito Santo y Sergipe. Uno de los desdoblamientos de ese proyecto repercutió en otra investigación de cooperación internacional titulada “Sentidos sobre educação do corpo no Brasil e Argentina: artefatos culturais e biopolítica”, financiada por la Secretaria de Relações Internacionais de la Universidade Federal do Espírito Santo (edital Fomento à Cooperação Internacional nº 03/2016), y que posibilitó la incorporación del estudio sobre la revista argentina.

El recorte temporal adoptado para este estudio, tanto en Argentina como en Brasil, tiene como referencia el año de fundación de cada una de las revistas analizadas. De este modo, para el caso brasileiro el marco temporal más longevo es 1979, año que surge la revista que posee el mayor ciclo de vida considerando los ocho periódicos brasileiros, la “Revista Brasileira de Ciências do Esporte” (RBCE), llegando hasta las ediciones publicadas en 2012, ya que el proyecto de investigación comenzó a funcionar en el primer semestre de 2013. Por lo tanto, se revisaron y analizaron 33 años de artículos académicos. En tanto para observar la Educación Física argentina se estudió la revista “Educación Física y Ciencia” desde su año de fundación en 1995 hasta 2016 –puesto que su indagación comenzó a inicios de 2017–, totalizando un campo empírico de 21 años analizados.

En lo que refiere a los criterios de selección de los ocho periódicos científicos que componen la muestra empírica brasileira, cabe mencionar que son revistas a) que son representativas de la historia de la Educación Física de ese país y, por tal motivo, narran las transformaciones del campo, b) de las cuales se tiene acceso por plataforma digital,³⁷ c) que vehiculizan textos que refieren al cuerpo desde una perspectiva sociocultural/pedagógica — aunque no de manera exclusiva—.

En el caso específico de la revista “Educación Física y Ciencia”, resulta relevante comenzar por decir que esta publicación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata representa la más significativa del campo académico de la disciplina en Argentina, no sólo por su dimensión histórica —es la más antigua entre las que están actualmente en circulación—, sino también porque es la que más regularidad presenta en las últimas dos décadas. A su vez, otra característica a considerar para observar su representatividad es que esta revista es la que más ha avanzado en términos de proceso de indexación a nivel nacional e internacional en el campo.

El relevamiento de los datos de la investigación en ambos países fue realizado utilizando la herramienta de búsqueda *online* en las plataformas digitales de las revistas, en las cuales se adoptaron como primer paso filtrar aquellos artículos que en el título y en el resumen refieran a lo corporal. La base de datos empíricos de esta investigación se construyó en todos los casos a partir de la búsqueda de las siguientes palabras clave en el título y en el resumen del texto: “corpo” (cuerpo), “corporeidade” (corporeidad), “corporal” y “corporalidade” (corporalidad). De la lista que surgió como resultado fueron excluidos aquellos artículos que se refieren al cuerpo específicamente desde las ciencias biológicas. Es decir, los que tematizan el cuerpo desde alguna de sus partes anatómicas o sus funciones orgánicas y biológicas. Por el contrario, el objetivo del estudio se centró en analizar el conocimiento científico sobre el cuerpo construido en dialogo con las humanidades y las ciencias sociales.³⁸

³⁷ En la mayoría de los casos las revistas analizadas surgieron en papel y luego incorporaron su publicación digital. En este sentido, en algunos de estos sitios web aparecen escaneos de las versiones en papel. La revista “Motus Corporis”, extinta en 2003, fue analizada a partir de las versiones impresas.

³⁸ Esto sería lo que Carvalho y Manoel (2011) denominan como sub-área sociocultural y pedagógica, una de las sub-áreas que componen el campo de la Educación Física según lo define claramente el sistema científico brasileiro, cuestión que no ocurre en el caso argentino.

Los cuerpos y las significaciones

Comenzamos primero por presentar el resultado bibliométrico cuantitativo de las publicaciones sobre la temática “cuerpo” en las revistas académicas del campo de la Educación Física argentino y brasilero. Luego de aplicados los criterios de construcción del *corpus* de documentos que conforman esta investigación, se encontraron en los 37 años estudiados 428 textos publicados en periódicos científicos de Argentina y de Brasil que problematizan el “cuerpo” desde una perspectiva sociocultural y pedagógica.

Tabla 1: Cuantitativo de textos sobre la temática “cuerpo” por revistas investigadas

Revista académica	Período	Cantidad de artículos que tematizan “cuerpo”	Porcentual relacionado a la producción total de las revistas
Revista da Educação Física/UEM	1989-2012	27	4,4%
Pensar a Prática	1998-2012	34	8,9%
Motrivivência	1988-2012	48	8,1%
Revista Brasileira de Ciência e Movimento	1987-2012	8	0,9%
Motus Corporis	1993-2003	14	5,7%
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	1979-2012	121	14,3%
Revista Motriz	1995-2012	90	8,6 %
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	2004-2012	24	7,1 %
Revista Educación Física y Ciencia	1995-2016 ³⁹	62	33,7%

Fuente: Datos de los autores de la investigación

³⁹ Como puede observarse, el periodo estudiado de la revista argentina excede por 4 años a las brasileras. Si consideramos los artículos de la revista Educación Física y Ciencia hasta 2012 –como en las brasileras–, 50 artículos de un total de 132 refieren a lo corporal desde una perspectiva socio-cultural/pedagógica, lo que representa un 37,8% de la producción.

En Brasil la revista que presentó mayor destaque para la producción de investigaciones sobre el cuerpo desde una perspectiva sociocultural y pedagógica fue la Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE): fueron localizados 121 artículos, lo que representa un 14,3% de la producción total (848 artículos).⁴⁰ Por su parte, la “Revista Brasileira de Ciência e Movimento” presentó la menor producción de artículos referidos a la temática cuerpo, apenas con ocho textos de una producción total de 853, equivalente a 0,9%.

En Argentina el caso es realmente llamativo: en los 22 ejemplares analizados se publicaron un total de 184 artículos, entre los cuales identificamos que 62 están relacionados con la tematización del cuerpo según el recorte presentado por esta investigación, lo que representa 33,7% de los textos publicados en “Educación Física y Ciencia”.

Aquí ya tenemos un dato importante para pensar la producción de estos dos países sobre la temática cuerpo en el ámbito de la Educación Física. Se percibe que hay una diferencia entre las revistas brasilera y la argentina: mientras que la que más publicó en este sentido en Brasil (RBCE) lo hizo en un 14,3% de las veces, en el caso de la representante de Argentina uno de cada 3 textos hace referencia al cuerpo desde una perspectiva sociológica. Más allá de eso, entre 2006 y 2013 se concentran 45 de esos 62 artículos sobre cuerpo, lo que representa que en esos siete años se publicaron más de la mitad de los escritos (52,3%) –y si se tiene en cuenta sólo el período 2006-2013, el 72,5% de los textos que aparecen en “Educación Física y Ciencia” tematizan lo corporal según criterios socioculturales-pedagógicos.

En esta revista académica argentina la discusión sobre el cuerpo comenzó, de modo significativo, desde sus inicios en la década de 1990. De hecho, puede pensarse que nació explícitamente con esa impronta de pensar que el cuerpo es, antes que un conjunto de órganos, huesos y articulaciones, un efecto de los modos de producción socio-cultural. Diferente a los periódicos científicos disciplinares brasileños que, incluso cuando cuatro de ellos ya estaban en circulación hacia finales de la década de 1980, solamente la RBCE publicó 8 artículos sobre esta temática en este periodo. Entendemos en este sentido que el campo brasilero y argentino fueron fortaleciendo su debate sobre el cuerpo de forma relativamente autónoma, sólo produciéndose un diálogo más intenso entre autores de estos dos países a partir de los años 2000. En común sobresale el deseo de re-describir la historia del cuerpo en el ámbito disciplinar para, así, reinventarla.

Puede interpretarse una línea editorial de “Educación Física y Ciencia” identificada con una prominencia de los análisis teórico-conceptuales en relación con los estudios más “prácticos”, con investigaciones empíricas, en las cuales existen en varias de ellas un enfoque etnográfico o que toman por objeto una práctica corporal específica –especialmente deportiva–. Este aspecto llama la atención por ser la Educación Física una disciplina históricamente asociada no sólo con el cuerpo físico-mecánico-biológico-anatómico-fisiológico, sino también con la “práctica” y no necesariamente con la “reflexión teórica”. Un campo con preocupaciones fuertemente centradas en el ejercicio físico pautado en las ciencias biomédicas, con escasa

⁴⁰ El primer texto sobre el cuerpo desde una perspectiva sociocultural y pedagógica fue publicado recién en el primer número de 1986: “Ginástica para a alma, música para o corpo”, de Vitor Marinho de Oliveira.

tradición en las discusiones epistemológicas o estrictamente políticas. En esta dirección, la inflexión en la dirección de los estudios más teóricos puede ser una tentativa de contraponerse a esa tradición.

Para comprender mejor esta característica de la producción académica es preciso situar el contexto argentino del cual emerge la revista “Educación Física y Ciencia”. Primeramente, el objetivo *demográfico* del periódico: de los 62 artículos que vehiculizan la temática cuerpo, se dividen exactamente en dos mitades de 31 los escritos realizados por autores extranjeros y por argentinos, siendo que 30 de estos últimos (96,77%) fueron desarrollados por autores vinculados a la Universidad Nacional de La Plata. Esto implica que es posible interpretar que esa concentración de artículos referidos al campo como cuestión teórico-política que se produce en la primera década del siglo XXI es el resultado de cambios en las perspectivas “internas” de la propia Universidad platense. Pero eso no se explica apenas por una transformación en la línea editorial de la revista: es efecto de una serie de esfuerzos académico-científicos por revisar la *identidad* de la Educación Física, muchos de los cuales estuvieron centrados en comenzar el debate por la conceptualización del “cuerpo”.

En este registro se inscribe también la importancia de que las carreras de Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata se incorporaron desde 1953 en una Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la cual claramente signó una impronta que rompía con un legado histórico, como en el caso de Brasil, ligando los cursos académicos a las Ciencias de la Salud. Esto

Supone un hito que pone *en crisis* la idea de que la Educación Física deba ser ‘científica’, por lo menos en el tradicional sentido de científico-positivista: aun cuando tanto la Universidad platense como la Facultad humanística fueron originadas y fundidas en un molde característicamente positivista, la ‘Educación Física Renovada’⁴¹ pretendió poner en tela de juicio la matriz disciplinar tradicional al reivindicar *lo educativo* (en términos de ‘cultura’) antes que *lo físico* (‘naturaleza’), el ejercicio pedagógico profesional (producción) antes que el método didáctico (reproducción) (Galak, 2013, p. 207).

Precisamente ello tiene que ver con una segunda característica de “Educación Física y Ciencia”, que podríamos llamar de *institucional*: junto con el nacimiento de la revista comienzan también a funcionar los congresos científicos⁴² y los proyectos colectivos disciplinares de investigación, oportunidad para iniciar una serie de transformaciones institucionales-académicas que derivan en movimientos teóricos. En 1994, apenas un año antes de su primer número, comenzaba a funcionar la primera indagación colectiva del campo acreditada en la

⁴¹ La idea de una “Educación Física Renovada” fue concebida por Alejandro Joaquín Amavet en la década de 1960, el principal responsable de la idea de los cursos de la disciplina dentro del ámbito de las humanidades y ciencias de la educación en la Universidad platense. Su propuesta tenía un aspecto más político que conceptual: destacar las consideraciones educacionales y sociales antes que las del cuerpo, tradicionalmente entendidas como sinónimo de físico, y con ello biológico y material.

⁴² En 1993 se produjo el denominado “Congreso Nacional de Educación Física y Ciencias”, el cual luego incorporó el término “internacional”. En 2017 el evento tuvo su 12^{va} edición nacional y la 7^{ma} internacional.

Universidad platense, titulada “Educación Física: identidad y crisis”.⁴³ Es posible interpretar que los resultados de ese trabajo inauguraron una serie de discusiones epistémicas que permitieron un cambio en los planes de estudio para la formación de profesores y licenciados en el área, puestos en práctica desde el año 2000. Esta cuestión posibilitó a su vez la incorporación del posgrado, lo cual se produjo en 2002 cuando se iniciaron las maestrías en “Educación Corporal” y en “Deportes”, ambos con una perspectiva crítica de la tradición disciplinar.⁴⁴ Justamente el primero de estos programas de posgrado es reflexivo de las transformaciones teóricas en la Educación Física platense, puesto que procuraba materializar el movimiento epistémico al proponer no solamente un cambio de nombres, sino una resignificación de las prácticas disciplinares (Galak, 2013; Crisorio, 2015a).⁴⁵

Más allá de esta cuestión institucional en la que se inscribe “Educación Física y Ciencia”, otro dato interesante para analizar es que la mitad de los artículos (51,6%) que ponen el énfasis en el tema de lo corporal están concentrados equitativamente en torno de la epistemología y de los procesos de escolarización (Boyezuk, Galak, Moya, Navarro y Zoboli, 2017). Este dato muestra simultáneamente una continuidad con la tradición disciplina –la relación de la Educación Física con la educación institucionalizada escolar– y una particularidad editorial en referencia de la importancia de los fundamentos epistémicos acerca de los sentidos del cuerpo en el campo. De esta forma, una de las consideraciones que puede construirse a partir del análisis de la revista argentina es que el cuerpo, como objeto de investigación de la Educación Física, no es una cosa naturalizada; antes bien, es algo (a ser) significado. La “defisicalización” que ello presupone realiza una inflexión en dirección a lo cultural, inscribiendo el cuerpo en el orden de lo simbólico (Crisorio, 2013). Se percibe que los textos publicados en el periódico argentino parten de una comprensión de que el concepto cuerpo no debiera estar descontextualizado de la contingencia de su producción, razón por la cual se afirma que la Educación Física no estudia cuerpos, sino prácticas que toman por objeto esos cuerpos, lo que implica necesariamente interpretarlos en plural (Galak, 2017). “Nosotros utilizamos la expresión prácticas corporales para significar un cuerpo que nunca puede separarse de su práctica, en el que nunca puede aislarse algo como un sustrato natural o un principio sustancial, sea físico o biológico” (Crisorio, 2015b, p. 34).

Diferente de lo ocurrido en Brasil, en donde existió un predominio en el campo científico de la Educación Física de estudios más “teóricos” que “prácticos”. Entre las tipologías de investigación más encontradas en las revistas estudiadas también debemos incluir las reflexiones teóricas y ensayísticas (comunes en el periódico argentino), seguidas por las

⁴³ Como nota al margen, es representativo de la problemática histórica de la Educación Física que una investigación que procuró interpelar la identidad disciplinar haya tenido como directora una persona ajena a la especificidad del campo, Ana Candreva, necesaria para la acreditación del proyecto, aunque siendo desarrollada por Ricardo Crisorio.

⁴⁴ Dentro de este conjunto de transformaciones es posible sumar el libro “La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas”, una compilación de autores argentinos y brasileros coordinada por Valter Bracht y Ricardo Crisorio en el año 2002, posiblemente una obra *sinécdoque* de los procesos aquí analizados y del movimiento teórico disciplinar. Por otro lado, el concepto de “Educación Corporal” fue pensado desde los inicios de la década de 2000, pero es en los últimos años que este concepto fue desarrollado en términos teóricos con mayor detalle, siendo una propuesta que critica el cuerpo fisicalista-biomédico y que pretende pensar el cuerpo *en* las prácticas (Crisorio, 2013; 2015a).

⁴⁵ Desde el año 2002 y por más de una década el único curso de posgrado en el campo de la Educación Física fue dictado por la Universidad Nacional de La Plata. De hecho, por diversos convenios académicos, la propia Universidad platense llevó sus cursos de Maestría en instituciones de Córdoba, Chaco y Mar del Plata.

indagaciones en lugares variados (escuelas, gimnasios, parques, salas de danza, internet, etcétera) y con diferentes poblaciones (alumnos escolares, profesores, deportistas, indígenas, tercera edad, niños, entre otras). Hay también trabajos con imágenes, investigaciones históricas, documentales, estudios de revisión, etc. Sobresale a su vez la diversidad de estrategias para la construcción de datos por parte de los autores, desde entrevistas, encuestas, grupos focales, diarios de campo, observaciones participantes, entre otras (Almeida *et al.*, 2018; Zoboli *et al.*, 2015; Zoboli *et al.*, 2016). Cabe destacar que los textos ensayísticos fueron perdiendo espacio a lo largo del tiempo analizado en las revistas, dejando su lugar a artículos producidos por trabajos académico-científicos provenientes de la ampliación de los programas de posgrado en Educación Física en Brasil, especialmente a partir del final de la década de 1990 –especialmente resultado de tesis de maestría y doctorado–.

A semejanza de lo que ocurre con la producción publicada en el periódico platense, los análisis realizados en las revistas brasileras indican un fuerte cuestionamiento de la tradición biologicista de la disciplina y de sus reflejos en la educación del cuerpo en general.⁴⁶ Esto es, se observa que los estudios describen y problematizan cómo la Educación Física incide en los cuerpos como objeto de procesos histórico-políticos que se institucionalizan dentro de establecimientos pedagógicos, los cuales intervienen y condicionan las conformaciones de los cuerpos y las subjetividades. De esta manera se produce un disciplinamiento de los cuerpos, a partir de un modelo racional de demarcación de tiempos y espacios, de profundización de lo sensible, entre otros dispositivos que regulan las conductas sociales que responden a intereses socialmente legitimados. Otro conjunto de textos publicados en las revistas brasileras presentan el cuerpo en diferentes propuestas pedagógicas, especialmente en torno al currículo y a la formación de profesionales en Educación Física y de especialistas en diversas prácticas corporales, como los deportes, las danzas, las luchas, los juegos y las gimnasias.

En la crítica producidas a los procesos de educación del cuerpo que acontecen en y a partir de la disciplina emerge como punto sobresaliente cómo la dimensión corpórea fue desnaturalizada (cuerpo biológico) para *ser culturizada* y entendida como un poderoso vector identitario de las personas. Una expresión de esa tendencia en las revistas de ambos países puede ser encontrada en relación con los estudios sobre género. Los textos así identificados retoman discusiones contemporáneas sobre saberes, políticas y poderes que procuran normatizar, controlar y construir verdades sobre el cuerpo y el sujeto en relación con la sexualidad inscripta anatómicamente en el biologicismo físico diferenciado, interpelando que esos cuerpos sean entendidos como pasivos de una (supuesta) ley natural inflexible (Zoboli *et al.*, 2015). Se percibe entonces en los textos de los dos países la presencia de estudios que rompen con el binarismo prescripto por la matriz patriarcal heterosexual, abriendo fisuras para desestabilizar las amarras que prenden a los cuerpos a la inteligibilidad estructural binaria.

Estos movimientos teóricos en favor de la cultura posibilitaron lo que podemos caracterizar como un “giro culturalista del cuerpo” común en ambos países (Galak, 2018; Almeida *et al.*,

⁴⁶ Por educación de cuerpo entendemos las técnicas y prácticas corporales transmitidas culturalmente cuya razón se explica por significaciones sociales que representan sus incorporaciones. Siendo así que educar los cuerpos implica transmitir discursos políticos y sentidos estéticos, sea de forma explícita o de modo indirecto (Galak, 2017).

2018). Como contracara de este proceso, a partir de los años 2000 este cambio culturalista va a “naturalizar” a partir de universalizar la idea de que “el cuerpo es una construcción social”. Al mismo tiempo, todavía algunos textos de las revistas brasileras evidencian que hay una suerte de *retorno al cuerpo* como lugar de las experiencias primordiales, como sede de otros procesos de subjetivación. Podríamos decir que este último giro, posible de ser denominado como “corporalista” y/o “materialista”, es más evidente en el territorio de la Educación Física brasileras que en la argentina.

Estos movimientos produjeron implicaciones para la comprensión de lo que sería el objeto de estudio de la Educación Física, que cada vez más pasó a ser vinculado a la cultura. Si en la Argentina un modo de caracterizar esa culturalización es el concepto de Educación Corporal, educación del cuerpo o corporalidad, en Brasil hay una mayor dispersión y pluralidad conceptual: cultura corporal, cultura corporal de movimiento, cultura de movimiento, motricidade humana, corporeidade, corporalidade, etc. (Almeida *et al.*, 2018).

Considerando las narrativas sobre el cuerpo contenidas en las revistas brasileras, podemos concluir que, en términos teóricos y/o conceptuales, estamos delante de una pluralidad discursiva y consecuentemente política, que reúne autores y perspectivas diferentes. Entre finales de los años 1980 y la década de 1990 aparecen con fuerza en Brasil estudios marxistas (especialmente influenciados por su recepción en el campo de la educación) y fenomenológicos (principalmente centrados en la idea de cuerpo propuesta por Merleau-Ponty) que fueron importantes para la crítica a la idea de un cuerpo biológico. El campo también incorporó, en esa crítica, autores de la teoría crítica (Escuela de Frankfurt), los estudios foucaultianos y deleuzianos, teóricos del género como Judith Butler, además de la evidente utilización de estudios sociológicos como el cuerpo (Pierre Bourdieu, Norbert Elias y David Le Breton entre los más nombrados). Sin dudas estos autores contribuyeron para un nuevo *status* del cuerpo en el campo disciplinar.

En el caso argentino el peso de la tradición marxista no fue relevante dentro de la Educación Física, diferente de las discusiones fenomenológicas que sí tuvieron un espacio destacado en el campo, especialmente a través de la corriente psicomotricista (Villa, 1997). A pesar de ello, en la revista “Educación Física y Ciencia” casi no aparecen referencias a Merleau-Ponty. Por el contrario, tiene una fuerte recurrencia de la perspectiva estructuralista, especialmente en las lecturas de Pierre Bourdieu, Loïc Wacquant, Norbert Elias y Michel Foucault. Justamente Foucault y sus comentaristas son recurrentemente citados en el periódico argentino, sea por la perspectiva de los estudios que tratan sobre la estatización de la vida biológica, sea por vía del cuerpo atravesado por dispositivos disciplinares que lo interpelan a través de una anatomía política. Los textos que giran en torno de esa analítica se apoyan principalmente en los conceptos de “biopolítica” y “biopoder” foucaultianos.

Esbozando una lectura cruzada, dentro de los autores brasileros más citados en la revista argentina están Valter Bracht, Alexandre Fernandez Vaz y Marcus Taborda de Oliveira, los cuales también publicaron artículos en “Educación Física y Ciencia”, y secundariamente Cynthia Farinha, Paulo Fenterseifer, Santiago Pich y Alex Branco Fraga. En el caso inverso, en

los periódicos brasileros aparecen nombrados autores argentinos como Ricardo Crisorio, Pablo Scharagrodsky, Ángela Aisenstein y Eduardo Galak.

Por último, cabe enfatizar que ese intercambio más intenso sobre la temática cuerpo entre autores argentinos y brasileros se fortaleció e intensificó claramente en el siglo XXI. Si anteriormente la producción en cada uno de estos países se concentraba en un diálogo con autores clásicos internacionales del campo de las humanidades⁴⁷ y en la interlocución con investigadores nacionales del campo de la Educación Física (por ejemplo, Valter Bracht es un autor recurrentemente citado en la producción brasilerá y Ricardo Crisorio en la argentina), actualmente las citas, usos y reflexiones sobre el cuerpo atraviesan esas fronteras y potencializan interpretaciones sobre la temática en América del Sur sin perder de vista la relevancia de las tradiciones teóricas que constituyen esa trayectoria en la producción del área.

Consideraciones finales

Por medio de una revisión sistemática sobre la tematización conceptual del cuerpo en revistas importantes del campo de la Educación Física en Argentina y en Brasil, argumentamos que la crítica a la tradición disciplinar y su consecuente reordenación discursiva presupone, necesariamente, la construcción de un nuevo paisaje teórico. En ese contexto de crítica y renovación disciplinar el cuerpo es *descubierto*, desplazado del reino de la naturaleza para los dominios de la cultura, con importantes impactos epistémicos en la Educación Física. Ese nuevo *status* del cuerpo, por tanto, debe ser visto como un elemento importante de la crítica y renovación curricular de la disciplina en los dos países.

En el caso de la Educación Física brasilerá eso es particularmente importante por situar el objeto de la disciplina en el plano de la cultura, poco importando, como afirma Bracht (2006), se la definimos como cultura corporal, cultura corporal de movimiento o cultura de movimiento. En lo que respecta a la Argentina, no es muy diferente la situación, aunque ello llevó al empleo de la expresión “Educación Corporal” como forma de distanciarse de la Educación Física “tradicional”, ya que la herencia del campo viene problematizando la vida de los sujetos en conexión inmediata con su naturaleza (Crisorio, 2013). Esa culturalización, paradójicamente, universalizó sus sentidos y no previó los riesgos de caer en la misma naturalización de la que pretendía huir (Galak, 2018). Conforme ese “construccionismo social del cuerpo” (Ortega, 2008), todo sobre ella pasó a ser explicado sobre la llave de la cultura, o de una *naturaleza cultivada*.

A pesar de ese movimiento teórico podemos concluir, en el camino trazado por Bracht (2015), que el cuerpo todavía aparece mayoritariamente como “el objeto” de acción, sea de una racionalidad técnico-científica que tiene como sentido el control de la naturaleza, sea de una racionalidad social que objetiva el control del comportamiento. Ese diagnóstico tiene utilidad para la producción discursiva de las dos realidades aquí investigadas. Como consecuencia, la superación

⁴⁷ En el caso argentino podemos incluir también la presencia de autores internacionales reconocidos que publicaron en “Educación Física y Ciencia”, como por ejemplo los tres artículos publicados por Loïc Wacquant.

de las prácticas de disciplina y control del cuerpo operados por la Educación Física tuvo como marco definidor la producción de una reflexión o un discurso sobre el cuerpo, es decir, la toma de conciencia de los controles y determinantes sociales a los que están sometidos los cuerpos. Como continúa argumentando Bracht, es sólo recientemente que comienzan a ser exploradas teóricamente las posibilidades inscriptas en el propio cuerpo para, no solo resistir ese control, sino también para colaborar en el proceso de “emancipación” —en una suerte de carácter subversivo del cuerpo—, en el camino trazado por la pregunta de Spinoza acerca de “¿qué puede un cuerpo?”.⁴⁸

Referencias

- Almeida, F. A.; Gomes, I. M.; Sampaio, A.; Marinotte, A. (2018). O corpo como tema da produção do conhecimento: uma análise em cinco periódicos da educação física brasileira. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 1., p. 133-146, jan./mar. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/73680>
- Almeida, F. Q. (2012). Educação física, corpo e epistemologia: uma leitura com o filósofo José Nuno Gil. *Atos de Pesquisa em Educação*, 7(2), 329-344. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3153/2011>
- Betti, M. *Corpo, motricidade e cultura: a fundação pedagógica da educação física sob uma perspectiva fenomenológica e semiótica*. 2006. Tese (Pós-Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- Boyezuk, A.; Galak, E.; Moya, A.; Navarro, L. y Zoboli, F. (2017). “El concepto “cuerpo” en el campo académico de Educación Física. Un análisis a partir de la revista Educación Física y Ciencia”. *12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada (Argentina), 13 a 17 de noviembre de 2017 ISSN 1853-7316. Recuperado de <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar>
- Bracht, V. (2006). Corporeidade, cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento. In: Nóbrega, T. P. (Org.). *Epistemologia saberes e práticas da educação física*. João Pessoa, PB: EdUFPB.
- Bracht, V. (2012). *Corpo, movimento, conhecimento, educação e educação física: uma exploração filosófica*. 53f. 2012. Tese (Pós-Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Bracht, V. (2015). Prólogo. In: Ferreira, A. (Org.). *Pensando la educación física como área del conocimiento: problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, s/p.
- Bracht, V., & Crisorio, R. (Org.). (2003). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. São Paulo, Brasil: Autores Associados.

⁴⁸ En ese camino teórico se encuentran los trabajos de Mauro Betti (2006), Valter Bracht (2012), Felipe Quintão Almeida (2012) y Eduardo Galak (2018), entre otros.

- Carvalho, Y. M. Manoel, E. J. (2011). Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, maio/ago. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Crisorio, R. L. (2013). Educación corporal. *Cadernos de Formação da RBCE*, 4(2), 9-19. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#>
- Crisorio, R. (2015a). Educación Corporal. En: Crisorio, R.; Bidegain, L. R.; Lescano, A. (coords.) *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata (Argentina): Editorial de la Universidad de La Plata, p. 8-13.
- Crisorio, R. (2015b). Actividad(es) física(s) versus prácticas corporales. En: Galak, E. y Gambarotta, E. (orgs) *Cuerpo, Educación, Política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas*, Buenos Aires: Biblos, p. 21-39.
- Galak, E. (2013). Paradojas de la epistemología de la Educación Física argentina: verdad, identidad y doxa en la formación superior. In: Gomes, I. M.; Almeida, F. Q.; Velozo, E. L. (orgs.) *Epistemologia, ensino e crítica: Desafios contemporâneos para a Educação Física*, Nova Petrópolis (Brasil): Nova Harmonia, p. 193-220.
- Galak, E. (2017). La curricularización de la educación del cuerpo. En: Crisorio, R. y Escudero, C. (orgs). *Educación del cuerpo: currículum, sujeto y saber*, La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, p. 191-197.
- Galak, E. (2018). Per una epistemologia del corpo. Omogeneizzazione, universalizzazione, estetica e politica dei corpi. *Seminario "Cosa può un corpo? - Saperi e Pratiche"*, Università di Bologna, Italia, fev 2018.
- Gomes, I. M.; Almeida, F. A.; Marinotte, A.; Sampaio, A.; Rossini, S. (2018). O corpo como tema da produção do conhecimento: uma análise bibliométrica em cinco periódicos da educação física brasileira. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 2., p. 427-440, abr./jun. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/73701>
- Job, I.; Mattos, A. M; Ferreira, A. G. C. (2012). Elas estão no pódio: análise de revistas brasileiras em educação física e esportes. *Em questão*, Porto Alegre, v. 18, edição especial, p. 161-178, dez. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/33238>
- Ortega, F. (2008). *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro, Brazil: Garamond.
- Villa, M. E. (1997). Las concepciones de la Educación Física. *Educación Física y Ciencia*, 3(2), pp. 25-32. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/11750>
- Zoboli, F. et al. (2016). O "corpo" como tema da produção do conhecimento na Revista Brasileira de Ciências do Esporte - RBCE (1979-2012). *Kinesis*, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 02-23, jul./dez. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/22566>
- Zoboli, F. et al. (2015). Tema corpo em publicações da revista motriz (1995-2012). *Educação Física em Revista*, Brasília, v. 9, n. 1, p. 74-95. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/viewFile/6406/4547>

CAPÍTULO 8

La era de las subjetividades en las políticas educativas

María Valeria Emiliozzi

Introducción

Durante los años 2016 y 2017 la política educativa pone en circulación nuevos documentos curriculares con una serie de reglas para pensar la Educación. Se parte del fundamento que los fuertes cambios sociales, culturales, económicos, científicos y productivos “moldean continuamente los contextos y condiciones externas donde los jóvenes desarrollan su escolaridad, sin impactar de manera sustantiva en las experiencias de enseñanza y aprendizaje que la escuela hoy les ofrece” (MEyD, 2018, p. 3). A su vez, el efecto de la globalización se presenta como un acontecimiento que exige repensar los sistemas educativos del siglo XXI, “y volver a pensar prácticas pedagógicas que contribuyan con la construcción de mejores aprendizajes en el aula” (DGCyE, 2018, p. 5).

Esta caracterización del contexto sumado a una serie de asistencias técnicas orientada a una supuesta mejora del aprendizaje, encuestas territoriales ancladas en la recolección de aspectos subjetivos y los resultados de las pruebas de evaluación, se constituyeron “en un eje fundamental que orientó la toma de decisiones para la revisión y actualización del diseño curricular” (DGCyE, 2018, p. 9). Los resultados del modelo evaluativo Aprender, fueron datos claves para poner en marca la implementación de nuevos diseños curriculares. Entre los datos que enuncian se establece que:

Los resultados del operativo Aprender 2016 indican que el 40,9% de los estudiantes de 5º/6º año de secundaria se encuentran por debajo del nivel básico en matemática y solo el 53,6% alcanza niveles de desempeño satisfactorio o avanzado en lengua. Por lo tanto, una alta proporción de aquellos que logran terminarla no cuentan con los saberes fundamentales para desarrollar su proyecto de vida con autonomía (MEyD, 2018, p. 4).

Si bien la Educación Argentina hace varios años que se encuentra en la escena de la agenda política, los datos recolectados durante el año 2016, hicieron que a partir del año 2017 el Ministerio comience a construir nuevos formatos de organización “del aprendizaje que

permitan a los estudiantes alcanzar los saberes significativos y las capacidades fundamentales para su proyecto de vida” (Ibíd.). El nuevo marco curricular, listo para implementarse en el 2018, se presenta como una promesa política educativa, en la que los nuevos formatos de enseñanza permitirán la inclusión de alumnos, aprendizaje significativo, adaptación de tecnologías, entre otros elementos que van colocando una educación centrada en el alumno y no en saberes para su transmisión. En consecuencia, se propone un porcentaje de aprendizaje autónomo y autorregulado hasta el punto tal de que los alumnos se presentan como los actores centrales de la escritura para construir el futuro en el nivel primario, y posteriormente ser actores de la Secundaria del futuro. Debido a que este tiempo, el futuro, no ha sucedido aún y está a tiempo y a la espera, los nuevos marcos curriculares se presentan de un modo perplejo en el que los alumnos serán los responsables de darle forma a esa incertidumbre, eligiendo su propia aventura. Algo así como el título que llevaban aquellos libros juveniles de los años '80 de ficción explorativa, en los que el lector tomaba decisiones sobre la forma de actuar que tenían los personajes y modificaba así el acontecer de la historia, construyendo otro futuro.

Ahora bien, ¿qué consecuencias tiene ese rol protagónico del alumno?, ¿qué sucede con los contenidos?, ¿cómo es una educación en la incertidumbre?, ¿qué lugar ocupa el saber? Y, ¿qué sentido tiene la educación? El trabajo intenta presentar un análisis de los discursos que están construyendo la nueva malla curricular a través de un corpus de materiales que incluye documentos del Ministerio de Educación de la Nación (MEN) y el Instituto de Neurociencias y Educación (INE) “Aprender con el cerebro en mente” (una serie de materiales informativos dirigidos a docentes de todos los niveles educativos), “Marco para la implementación de la Secundaria 2030” (MEyD), documentos de la Provincia de Buenos Aires, como el “Diseño Curricular para la Educación Primaria” (DGCyE), y de Ciudad de Buenos Aires como “Secundaria del Futuro” (MEI)⁴⁹; e identificar aquellos puntos oscuros, ese saber que hace posible ciertos sentidos en torno al sujeto y la educación. “Por debajo de lo que la ciencia conoce por sí misma hay algo que no conoce; y su historia, su devenir, sus episodios, sus accidentes obedecen a una serie de leyes y determinaciones” (Foucault, 2013, p. 13). Esas condiciones y determinaciones serán las que intentaremos develar para poder presentar un análisis de lo que la llamada nueva política educativa trae consigo. Ahora bien, indagar el sistema de pensamiento que la conforma o intentar conformar no significa alejarnos de la política educativa y el sentido de esa política: “cualquier forma de acción política sólo puede articularse de la manera más estrecha con una reflexión teórica rigurosa” (p.125); y en este escrito vincularemos lo más estrechamente posible lo teórico y lo político. Se trata de preguntarnos por qué se establece esa educación, qué deja afuera, a quienes está dirigida, cuáles son esos ciudadanos del Siglo XXI, cómo los están pensando, que relación sujeto-cuerpo aparece, en definitiva ¿cuál es, entonces, ese sistema de relaciones que sale a la luz en lo que se dice, se hace y se piensa de esa trama curricular? En otras palabras, entender las

⁴⁹ La elección los mismos corresponde a jurisdicciones diferentes: Ministerio de Nación, Secretaría de Provincia de Buenos Aires y CABA. El motivo de elección se debe a que son los primeros documentos oficiales que comienzan a circular en las Escuelas como novedad de la nueva reforma educativa promovida por el gobierno de turno.

reglas del sentido de los nuevos diseños curriculares, el lugar del sujeto y en qué medida alimentan la ilusión de una educación más democrática.

Las redes curriculares

Una serie de documentos que comienzan a circular, buscan apoyar los procesos de planificación e implementación de la transformación política educativa en la Argentina y comienzan a establecer otros sentidos de la educación. Palamidessi sostiene que al formalizar los contenidos, recomendaciones metodológicas, fundamentaciones, bibliografías, el currículum organiza el campo posible de acción de maestros y alumnos, delimitando los objetos con los que debe interactuar en su experiencia (2000, p. 216). Esto implica que, sea cual fuere su forma (documento, discurso, diálogo, preceptos), tiene por objeto principal la propuesta de reglas que establecen el hacer, el decir y el pensar; pero que no se reflejan en la idea de un Ministerio, Presidente etc., sino que son construidas por una positividad (régimen discursivo) que ha podido aparecer a partir de ciertas relaciones de poder.

El sistema educativo establece qué debe saberse, qué es importante para una sociedad, qué saberes son necesarios, entre muchas otras cosas; y “lo hace por medio del currículum, que implica una selección de la cultura que establece ciertas prioridades y jerarquías, y que señala lo que debe considerarse válido y verdadero y lo que debe excluirse” (Dussel, 2006, p. 95). En el presente surgen clamores por erradicar “la vieja educación”, pero ¿qué diferencias se evidencian, si es que las hay, con la nueva propuesta?

Recordemos que el acto de educar en un modo institucional moderno respondió a la provisión de un sentido que se pretendía universalista y que expresaba en clave nacional la “cultura civilizada” (Tiramonti, 2003). Por un lado, el dispositivo pedagógico estuvo encaminado hacia la homogenización de la población, inicialmente hacia la normalización física y luego hacia la formación ciudadana, la cual se constituyó en el sentido dominante del dispositivo escolar de fines del siglo XIX y principios del XX (Tedesco 1993; Escudé 1990). Por otro lado, avanzando en el siglo XX, la formación de recursos humanos estuvo dirigida hacia el sentido dominante de la educación en el marco del desarrollo industrial que tomó auge en el peronismo, además de imponerse fuertemente en los '70 (Suasnábar 2003; Filmus 1996). Más allá de los diferentes saberes y condiciones de posibilidad que fueron formando y transformando la práctica educativa, sus objetivos continuaron operando en favor de cierta homogeneidad. Sin embargo, la crisis del estado del bienestar, la acumulación fordista, la desinversión, la desindustrialización, llegan hasta la reforma de los '90, provocando un acontecimiento que pretende irrumpir en la homogenización que traía aires de progreso. El proceso de globalización establece nuevas relaciones de saber-poder que deshacen el entramado institucional en el que se sostenía el dispositivo escolar (Tiramonti 2007), y pone en despliegue un proceso de desinstitucionalización que acompaña la crisis de la sociedad como concepto y realidad (Tenti Fanfani, 2002).

En este proceso de elección, programación y jerarquización de un nuevo currículum se establecen ciertas prácticas, metodologías y discursos como legítimos a la par que anula otros sistemas de pensamiento. Por ello, a partir de los discursos que aparecen en los diferentes marcos curriculares y materiales informativos, se intentará analizar la episteme, esa práctica histórica, ese conjunto de relaciones que, en una época dada, es posible revelar entre las ciencias cuando se las analiza al nivel de su regularidad discursiva (Cf. Foucault, 2008b). Este nivel es ontológico, se da en un tiempo dado y de un cierto modo que no precede, como si fuera un origen, cronológicamente al presente (Agamben, 2009, p. 131), sino que lo atraviesa un interrogante que apunta a interpelar por qué aparecen esos enunciados en la educación y ningún otro en su lugar, qué se hace invisible, qué sentido del sujeto y de la educación recorre los intersticios de los documentos. Para tal objetivo, el trabajo hace un análisis descriptivo de la coexistencia de enunciados que conforman ciertos discursos, el saber que los hace posible “el juego de reglas que determinan en una cultura la aparición y desaparición, su persistencia y su borradura” (Foucault, 2013, p. 238). Esa primera aproximación mediante el análisis del discurso nos permitirá establecer los límites de las prácticas, la red teórica que les permite funcionar, un campo de acción de posibilidades estratégicas, esa luz que no es el secreto de discurso sino un sistema regulado de diferencias y dispersiones que explica: “leyes de formación de todo un conjunto de objetos, tipos de formulación, conceptos, opciones teóricas, que se inviste en instituciones, técnicas, conductas individuales o colectivas, operaciones políticas, actividades científicas, ficciones literarias, especulaciones teóricas “ (Foucault, 2013, p. 255). En otras palabras, desenmascarar esa forma educativa del presente y el modo de pensar el sujeto, para poner en despliegue la hipótesis de que ese auge de las subjetividades y el Yo, que es recurrente en el currículum, rompe el acto democratizador de la educación al borrar el saber y anular el sujeto.

El corpus seleccionado para la elaboración de este trabajo se conforma a partir del Marco para la implementación de la Secundaria 2030, materiales informativos dirigidos a los docentes⁵⁰ en el marco del Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende” 2016-2021, el documento denominado Secundaria del Futuro (CABA), y el Diseño Curricular para la Educación Primaria: primer y segundo ciclo (Provincia de Buenos Aires); los cuales responden a un conjunto de reglas específicas e identificables que construyen un modo de pensar el sujeto y la educación.

El alumno actor

Asumida la libertad de la identidad y la diversidad cultural, la educación se re-define a partir de nuevos principios que suponen un sujeto hacia el camino de sí mismo (Rose 1999, 2007;

⁵⁰ Esta serie es el resultado del trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación de la Nación y el Instituto de Neurociencias y Educación (INE) de la Fundación INECO, en el marco del Laboratorio de Neurociencia y Educación cuya finalidad es promover una mayor articulación entre estas disciplinas, en línea con el Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende” 2016-2021.

Grinberg y Levy 2009).⁵¹ En este sentido, encontramos documentos curriculares cuyos enunciados declaran trabajar “la sensopercepción del propio cuerpo. Su relación con la autoidentificación y la comprensión de la propia corporeidad” (DGCyE, 2011, p. 16), o acciones vinculadas con el auto-gobierno, cuando se establece “la participación activa de los alumnos en acciones de autoevaluación y coevaluación” (DGCyE, 2007, p. 253). Como ya se ha advertido en investigaciones anteriores, el currículum presenta una forma de pensar el sujeto sustentada por la fenomenológica y la biología que coloca el origen del sujeto en la sustancia orgánica o en la conciencia, ambos dejando en evidencia un sujeto como efecto de fundación de sí mismo por sus cualidades naturales, perceptivas y consientes (Cf. Emiliozzi, 2016).

Una de las características más notables de la subjetividad moderna, remite a un modo específico de concebir el espacio y a nosotros mismos estableciendo una lógica diferencial: el adentro y el afuera, el exterior y el interior, como si el sujeto tendría algo que es interno y algo que es externo, algo propio y algo que proviene del exterior. Al suponer algo propio o interior se enuncia un trabajo educativo para resaltar esa diferencia interna de cada uno, la cual deberá ser tomada en cuenta en el proceso de enseñanza. Se constituyen documentos curriculares que proponen una modificación sustancial de la estructura, el funcionamiento y la propuesta pedagógica con el objetivo de reemplazar la antigua meta de homogeneidad por prácticas educativas simultáneas y diversas que contemplen y capitalicen las diferencias individuales. En este sentido, el dispositivo curricular del presente pasa a definirse en políticas de subjetividad para el desarrollo de competencias⁵² necesarias para la gestión del Yo, y se coloca al servicio de la forma empresa que Foucault (2007) recupera en sus análisis del neoliberalismo, al analizar la subjetividad emprendedora de sí como una característica de la racionalidad neoliberal, que supone un sujeto hacia el camino de sí mismo (Rose 1999, 2007; Grinberg y Levy 2009).⁵³ No obstante, el giro hacia lo subjetivo, que ya se advierte en los currículum implementados entre los años 2006 y 2011 (Cf. Emiliozzi, 2016), se profundiza por “la influencia de las neurociencias” (Arfuch, 2015, p. 248), que a través de nuevas estrategias didácticas, flexibilizaciones en los entornos de aprendizaje y modos de evaluar, anulan el saber del acto educativo y prescriben objetivos para potencializar ese supuesto interior, esa propiedad alojada en el cerebro, que llevan siempre a pensar una “conciencia que supone una mente con un yo” (Arfuch, 2015, p. 250). Es posible encontrar enunciados que aluden a constituir la propia identidad, reconocerse, la autoestima de sí, el cuidado del propio cuerpo a través de actos de vivencias, por ello el currículum dice: “los / las estudiantes aprenden ‘haciendo’, aplicando y transfiriendo su conocimiento a diferentes situaciones” (MEyD, 2018, p. 5).

⁵¹ Algunas aproximaciones han sido recuperadas por Grinberg (2007, 2008), Rose (1989, 1999, 2007), por ejemplo, abriendo un camino para el trabajo que nos proponemos.

⁵² La formación de competencias no sólo atañe a la escuela, también puede identificarse en políticas de formación de trabajo, en las que la competencia se adhiere a los principios de organización y estructuración de las representaciones que las personas físicas desacreditadas deben poner en práctica para alcanzar cualquier oportunidad en el mercado laboral. En otras palabras, una gestión específica de las emociones que da forma a una imagen parcial del mundo laboral actual en Argentina (Cf. Scribano, Vergara, Lisdero, Qatrinini 2015).

⁵³ Algunas aproximaciones han sido recuperadas por Grinberg (2007, 2008), Rose (1989, 1999, 2007), por ejemplo, abriendo un camino para el trabajo que nos proponemos. En realidad, el camino que se ha abierto hace ya tiempo es el de pensar las relaciones entre sujeto y sociedad en términos más analógicos que dicotómicos.

Las reglas que van tramando la educación y la forma de pensar el sujeto enuncian claramente una idea de subjetividad en lugar de sujeto, ya que se considera que la primera es una categoría clave. El currículum indica:

Bajo esta categoría, entendida desde lo subjetivo/intersubjetivo en vínculo permanente, recaen los abordajes orientados a la exploración del concepto general de cuerpo/persona. Podemos incluir aquí temas relacionados a la identidad, lo subjetivo, la(s) historia(s) (con minúscula), los vínculos, las relaciones, el gesto, el comportamiento, lo vivencial, el Otro, los roles, la alteridad, entre otros (DGCyE, 2018, p. 313).

Lo subjetivo puede utilizarse en filosofía con adjetivos como subjetivo y subjetual y nombres como subjetividad, subjetualidad y subjetidad. Lo subjetivo, según el Diccionario Ferrater Mora ha sido usado principalmente en la literatura escolástica para designar “el ser del sujeto en una proposición. El ser de S en la proposición ‘S es P’ es, pues, un esse subjectivum. Cuando S se ha referido a una substancia, ‘subjetivo’ ha significado lo mismo que ‘substancial’” (2012, p. 730). A su vez, lo subjetivo refiere del lat. *subiectivus*, “perteneciente o relativo al sujeto, considerado en oposición al mundo externo” (RAE). Hay un movimiento que parte de la idea de interioridad hacia otras características determinantes para la comprensión actual de lo subjetivo: “el biologicismo, la responsabilidad subjetiva y el individualismo moderno” (Eidelsztein, A. y equipo, 2010, p. 7). Como advierte Bonoris, “si el modo de ser se compone principalmente por los pensamientos y sentimientos que hay en mí, la fuente de los mismos, es decir, su origen, debe ser el propio cuerpo o, en palabras más convenientes a la época, el cerebro” (2015, p. 56). En este haz de relaciones, se pone de manifiesto una educación emprendedora de la potencialidad de cada uno como modelo social. Púes, no sólo se debe potenciar ese interior, sino que a su vez aquello que el acto educativo debe ofrecer esta relacionado con lo que es significativo en relación a la historia de cada uno, es decir de la persona que se define como aquella determinada “en tiempo cronológico y lugar geográfico” (Eidelsztein, 2012, p. 48). En las clases de Educación Física se especifica que:

En el juego se refleja la cultura de cada sociedad y se expresan intereses, deseos y necesidades de cada niño y niña. De allí que la escuela deba recuperar el juego y su potencial formativo para facilitar la constitución de la subjetividad y su inclusión con aprendizajes significativos (DGCyE, 2018, p. 373).

Los subjetivo es lo humano, visceral, corpóreo y responden a nuestro interior, hasta el punto tal que el afecto es considerado “como fuerzas e intensidades que influyen en nuestro pensamiento” (Arfuch, 2015, p. 248). En los documentos que llegan a los maestros en forma de herramientas para el aula se enuncia:

Tal como sucede con el crecimiento del cuerpo, la maduración cerebral no es idéntica en todos los niños de un mismo curso escolar sólo por el hecho de que

tengan la misma edad cronológica. Algunas de las funciones que sostienen en parte el proceso de aprendizaje, como las funciones ejecutivas, finalizan su maduración entre los 18 y los 25 años de edad, y todo ese período está dentro de lo esperado. Reconocer las diferencias individuales es fundamental para garantizar ambientes óptimos de aprendizaje (MEN y INE, 2018, p. 9).

Queda evidenciado que el sujeto tiene algo interior en la medida en que, aunque se enuncia una manera de entenderlo con algo interior o exterior, se supone que algo está dentro, algo le pertenece, hay un resto de sustancia que es propia. A la vez, queda claro el pasaje del sujeto universal —en la cita queda reflejado mediante la caracterización según la cronología del niño— al individuo. Una vez más el curriculum dice:

El cerebro se desarrolla a partir de la interacción entre factores genéticos y ambientales, por lo que no existen dos cerebros idénticos. Cada niño crece y se desarrolla a partir de una carga genética única, en una familia única, viviendo experiencias únicas. Como resultado, dentro de los parámetros de la neurobiología humana, el cerebro se desarrolla, adapta, percibe e interpreta el mundo de un modo idiosincrático. Éste es el concepto de heterogeneidad desde las neurociencias: somos similares, pero no idénticos (MEN y INE, 2018, p. 9).

El obstáculo epistemológico con el cual se topa el curriculum es la individuación biológica, es decir, la firme convicción de que los pensamientos residen adentro de la materia biológica, sea a través del cerebro, conciencia, o la misma idea de propio cuerpo. En efecto, Crisorio enuncia:

El sujeto se desplaza al vértice superior y central, mientras el maestro ocupa el inferior izquierdo y el saber el inferior derecho, significando el lugar de ese sujeto “autónomo”, que en buen griego designa al que vive “bajo las propias leyes, independiente, de personas y estados” (LSJ, “autónomos”), sentido que en nuestros días es solidario de la omnipotencia a que el mundo actual nos invita todo el tiempo, cuando confunde la ley del deseo con el deseo sin ley, disfraz del sometimiento a la ley del mercado (2017, p. 21).

Sostener una educación con estas ideas implica admitir que por medio del pensamiento podemos captar la naturaleza última de la cosa. Es como si los objetos preexisten en el mundo, y solo alcanzaría con darles un nombre a cada uno. Hay un interior (sujeto) y exterior (mundo) en donde cada uno funciona de modo completo y en donde cada uno interactúa para crear una relación.

Lo subjetivo es lo que subyace debajo, por eso la educación es pensada en términos de educere. Recordemos que el término de educación tiene dos acepciones. El primero de ellos, educere “sacar afuera” (Corominas y Pascual, 1991, p. 546) refiere a la idea de llevar o trasladar desde adentro hacia fuera. El segundo de ellos educare “conducir” (Ibíd.), “dirigir, encaminar, doctrinar” (RAE) alude a la acción de al menos dos: para que alguien haga algo de sí, otro tiene que hacer algo con él; hay una relación con otro en la acción educativa. Esta

doble entrada del concepto, no solo enuncia dos modos de pensar la educación, sino también la constitución de ciertas reglas del sentido que han establecido las formas de pensamiento del currículum, el sujeto y la educación.

En el presente la educación queda en términos de educere, ya que el sentido es hacer salir lo que este en el interior, lo que cada uno quiere ser, dar a luz, es pensada como un proceso que convierte en acto lo que preexiste sólo en potencia. En efecto, se procura considerar el accionar docente como un apoyo en la construcción del aprendizaje propio de cada alumno. La educación, en estos términos coloca una centralidad exclusiva en el alumno, al punto tal de que le da la facultad de realizar su propio proceso de enseñanza-aprendizaje con un rol de autodidacta. Desde el nivel primario, el currículum pone en el alumno esa función, ya que aparece en un rol, que lo coloca como evaluador de sus aprendizajes. Por ello, les confiere “la autoevaluación y la reflexión metacognitiva (los alumnos pueden elaborar listas para identificar el progreso personal)” (DGCyE, 2018, p. 24). En los documentos del Nivel Secundario se explica el pasaje “de la clase magistral al trabajo autónomo” (MEI, 2017:10), se explicitan guías de aprendizaje en las que “cada alumno avanza en función de su Plan Personal de Trabajo” (p.11), y se construye la “biografía escolar del estudiante” (p. 12). En síntesis, el alumno se encuentra concebido y “afirmado como fuente de sus representaciones y de sus actos, como su fundamento (subjectum, sujet) o todavía como su autor” (Libera, 2007, p. 15.). En cada uno de los ejemplos, el alumno se fundador y creador de su propio camino educativo.

El problema que comenzamos a plantear es que el pensamiento no habita en la materia biológica porque el pensamiento no es el producto en el interior de un sujeto sino que el sujeto es el efecto del pensamiento. Como advierte Foucault, en la *Hermenéutica del sujeto*, el sí mismo, bajo ningún punto de vista es semejante al sí mismo tal como se lo concibe en la modernidad: el centro del psiquismo individual e interior. Revertir la mirada hacia sí mismo, tal como se plantea en las prácticas de la inquietud de sí, no es realizar un examen de conciencia ni investigar las profundidades del alma, ya que el sí mismo no es ni ninguna de estas cosas. Nunca se trata de otra cosa que de las de las prácticas. “El saber podrá y deberá desplegarse en el campo de la relación entre todas esas cosas y uno mismo” (Foucault, 2008^a, p. 231). A su vez, el efecto del lenguaje dificulta enormemente la tarea de reflexionar sobre un modo de subjetivación que toma la relación adentro/afuera. Entrar en el lenguaje, nos lleva a problematizar que las reacciones no son interiores o subjetivas.

El sujeto del que se trata no tiene nada que ver con lo que se llama lo subjetivo en sentido vago, en el sentido de lo que mezcla todo, ni tampoco con lo individual. El sujeto es lo que defino en sentido estricto como efecto del significante. Esto es un sujeto, antes de poder situarse por ejemplo en tal o cual de las personas que están aquí en estado individual, antes incluso de su existencia de vivientes (Lacan, 2011, p. 103).

Ahora bien, ¿qué educación y para qué sujeto?, ¿qué reglas se pueden pensar para salir de una educación en términos de educere? Este es el punto más importante La educación

produce efectos fuera de lo que podemos imaginar y si bien es incorpóreo produce transformaciones corporales, en la medida en que se conforma y se funda en un sistema de pensamiento, de elementos heterogéneos que hace a un conjunto de experiencias.

Para que la práctica en cuestión pueda ser nominada como educativa, requiere un plus. Esto significa que educar —como plus específico— implica poner al sujeto en contacto con el mundo, esto es, con claves para su interpretación. Ahora bien, lo que no se puede prefigurar son las interpretaciones que este sujeto realizará (Nuñez, 2007, p. 43).

La educación implica un reenvío a la cultura y hace al sujeto que habita en sus reglas, y se conforma en ley de organización y lazo social que establece las reglas del sentido de la vida, de la salud, de la ciudadanía, etc. Por ello hay un orden ontológico del lenguaje, que no funciona como traductor (que representaría lo real sustancial) sino como significante; “que produciéndose en el lugar del Otro todavía no ubicado, hace surgir allí al sujeto del ser que no tiene todavía palabra, pero al precio de coagularlo” (Lacan, 2010, p. 819).

Este haz de relaciones que se traman coloca a la educación en una dimensión política en el sentido de constitución de lo humano que lleva a pensar en prácticas y nuevos escenarios de emergencias de creación del sujeto.

Otro sujeto y otras reglas para pensar la educación

Las herramientas de Lacan para pensar el sujeto nos aportan ideas claves para pensar el sujeto de la educación. La primera de ellas será el discurso del Otro; si para el currículum del presente el sujeto tiene una fuerza constante que viene desde el interior del cuerpo, para Lacan será la demanda del Otro: el deseo es el deseo del Otro, el Ideal del Yo es el Ideal del Otro, yo es Otro. La relación que establece Lacan entre el sujeto y el Otro, es el entre, el intervalo. Lo que se acentúa en esta primera relación de sujeto a sujeto es la relación del sujeto con el Otro es, un conjunto de elementos que son indiferenciables. La clave lacaniana de Otredad se sostiene en una lógica intervalar, “lo que tiene función de entre”. (Lacan, 1975-76). No hay un sujeto autónomo, ni un sujeto practicante y autor, lo que tenemos para pensar es un lazo con el discurso que se vuelve asunto/tema/sujeto, y hay que suponerlo en una articulación particular, en una relación de lugares y acciones que de ninguna manera éstos son causados o constituidos por el cuerpo biológico, ni están alojados en las personas o en los individuos o en el movimiento. El sujeto no hace el discurso, sino “que está hecho por el discurso, e incluso está atrapado en él, es el sujeto de la enunciación” (Lacan, 2011, p. 53). De esta manera, cualquier idea de profundidad e interioridad se disuelve inmediatamente. El lenguaje captura al sujeto, no hay una conciencia, sino un inconsciente estructurado por el lenguaje, por el “discurso del Otro” que se vuelve clave para la creación del sujeto en el acto de la educación.

Referencias

- Agamben, G. (2009). *Signatura rerum*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Arfuch, L. (2015). El giro afectivo. Emociones, subjetividad y política, *de Signis, Publicación de la Federación Latinoamericana de Semiótica (FELS)*, 24, pp. 245-154, España.
- Bonoris B. (2015). La posición del psicoanálisis frente al proceso de interiorización en Occidente. *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, Año 8, (8). Buenos Aires: Letra Viva, 54-82.
- Crisorio, R. (2017). El sujeto de la Educación. En R. Crisorio y Escudero, C. (Coord.). *Educación del cuerpo: Curriculum, Sujeto y Saber (17-24)*. La Plata: FaHCE-UNLP.
- Coromias, J. y Pacual, J. (1991). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. California: Gredos.
- Diccionario de la Real Academia Española [RAE]. Versión on-line. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires [DGCyE], (2018). *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE] (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 5° año*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007). *Marco General de Política Curricular*. La Plata.
- Dussel, I. (2006). Currículum y conocimiento en la escuela media argentina. *Anales de la educación común*, Año 2, (4). Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 95-105.
- Eidelsztein, A. (2012). El origen del sujeto en psicoanálisis. Del Big Bang del lenguaje y el discurso en la causación del sujeto. *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, Año 4, (5), Buenos Aires: Letra Viva, 7-55.
- Eidelsztein, A. y equipo, (2010). Programa de investigación en psicoanálisis 2010. *Revista El Rey está desnudo*, Año 1, (3). Buenos Aires: Letra Viva, 7-21.
- Emiliozzi, V. (2016). *El sujeto como asunto. Las Tramas curriculares de la Educación Física contemporánea*. CABA: Miño y Dávila.
- Escude, C. (1990). *El fracaso del proyecto educativo argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires: Tesis.
- Filmus, D. (1996). *Escuela, sociedad y educación en Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- Ferrater, M. (2012). *Diccionario de Filosofía*. Tomo II L a Z. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Foucault, M. (2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault?: Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008a). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2008b). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007a). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económico.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, curriculum y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: UNQ.
- Lacan, J. (2011). *Mi enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2010). *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1975-76). El seminario 19bis: *El saber del psicoanalista*. Clase del 6 de enero de 1976. Versión Inédita.
- Libera, A. (2007). *Archéologie du sujet. Naissance du sujet*. I. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Ministerio de Educación y Deportes "[MEyD], (2018). Marco para la implementación de la Secundaria 2030. Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación "[MEN], e Instituto de Neurociencias y Educación (INE), (2018). Aprender con el cerebro en Mente. Tomo III Aprender a aprender, Argentina: Fundación INECO.
- Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires [MEI], (2017). Secundaria del futuro. CABA.
- Núñez, V. (2007). ¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad. *Propuesta Educativa*, N° 27, 1, (14), 37 -49.
- Palamidessi, M. (2000). Currículum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano. En Gvirtz, S (comp.). *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela* (pp.213-242) Buenos Aires: Santillana.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: University Press.
- Rose, N. (2007). *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton: Princeton University Press.
- Suasnábar, C. (2003). *Universidad, intelectuales y educación: la configuración del campo pedagógico universitario en los años sesenta y setenta*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tenti Fanfani, E. (2002). Socialización. En Altamirano, C. (Comp.). *Términos críticos. Diccionario de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti, G. (Comp.) (2007). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2003). Estado, educación y sociedad civil: una relación siempre cambiante. En Tenti Fanfani, E. (Comp.). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso* (85-104.). Buenos Aires: IIPE/OSDE.

CAPÍTULO 9

Problematizando el Currículum desde la Educación Corporal

Facundo Francesio

Introducción

En el presente trabajo, el objetivo es identificar las diferentes teorías provenientes de campos ajenos a la Educación Física en los Diseños Curriculares de la República Argentina (y en la Educación Física misma), para problematizarlas, basándonos en la Educación Corporal.

Para ello, hemos seleccionado el capítulo sobre Educación Física, en el Diseño Curricular de 1° año de Secundaria. En éste, encontramos conceptos, ideas, contenidos, etc., que no pertenecen al campo de la Educación Física. A lo largo de la primera parte del trabajo, haremos una selección de éstos, asociándolos con las diferentes teorías que representan. A la vez caracterizaremos a esos campos, estableciendo sus rasgos principales y como se presentan en el ámbito de la Educación Física.

Una vez que estén definidas y caracterizadas las teorías o corrientes de pensamiento que identificamos a lo largo del Diseño Curricular seleccionado, nos proponemos establecer, en primer lugar, los principios que rigen a la Educación Corporal. En base a ésta, en segundo lugar, realizaremos una problematización de lo analizado en el Diseño Curricular para intentar establecer y caracterizar conceptos que sean propios del campo que nos compete, y que se diferencien de lo encontrado en los documentos que rigen la educación secundaria de nuestro país.

Por último, expondremos una serie de conclusiones a las que hemos arribado, luego del análisis del Diseño seleccionado, de lo dicho sobre las teorías ajenas a la Educación Física y de las ideas propias de la Educación Corporal.

Análisis del Diseño Curricular

A lo largo del apartado sobre Educación Física del Diseño Curricular de 1° año de secundaria de la Provincia de Buenos Aires, hemos identificado diferentes teorías que no son

propias, que no pertenecen al corpus teórico de la Educación Física. En este documento, aparecen conceptos e ideas de la Biología, Medicina y Fisiología, de la Psicomotricidad y de la Praxiología Motriz. A su vez encontramos extractos del Diseño, que se relacionan con los conceptos de Identidad Nacional y Propia Identidad, que tampoco encontramos correlación con lo propio de la Educación Física.

Biología, Medicina y Fisiología

Hemos agrupado estas tres disciplinas, porque creemos que se relacionan entre sí. A lo largo del Diseño, aparecen recurrentemente palabras, conceptos, que podemos relacionar automáticamente con alguna de ellas. Por ejemplo, una de las expectativas de logro para ese 1° año de secundaria dice: “Conozcan las actividades motrices necesarias para el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas con base en el principio de salud.” (DGCyE, 2006, p. 134). Esta expectativa posee un claro contenido fisiológico, ya que se centra en capacidades como la fuerza, la resistencia, la flexibilidad, etc., buscando un desarrollo de estas, es decir, un mejoramiento de esas capacidades en los alumnos. La Biología también se encuentra presente, ya que el cuerpo del alumno es tomado como un organismo, el cual podría, mediante diferentes actividades, desarrollarse y mejorar.

Por otro lado, uno de los contenidos del eje Corporeidad y Motricidad, plantea: “El principio de salud como orientador básico para la realización de tareas motrices” (DGCyE, 2006, p. 149). En este caso, la Medicina es la que más se destaca. Como es sabido, ella está íntimamente ligada a la conservación de la salud. Es una disciplina que tiene como principal objetivo, estudiar el cuerpo humano, para llevar a cabo el mayor control, cuidado y conservación de este, por lo que es clara la relación que une al contenido seleccionado, con la disciplina mencionada. A su vez, los aspectos biológicos vuelven a repetirse, ya que sólo se tiene en cuenta el sustento orgánico del alumno, su organismo, dejando por fuera todo aspecto social, cultural, corpóreo del mismo.

Como dijimos, creemos que estas tres disciplinas están íntimamente relacionadas. Siguiendo a Emiliozzi, podemos ver claramente esa conexión:

Al preguntar por lo humano el saber de la biología nos aporta determinada organización de la especie y conocimientos tanto a nivel de partículas como del organismo en su conjunto con el medio, los cuales son necesarios para que la fisiología pueda analizar aquellos procesos y funciones del ser vivo (el estudio de su naturaleza). La medicina será el control social de ese ser, “la gestión de la existencia humana (...) que no la autoriza simplemente a distribuir consejos de vida prudente, sino que la funda para regir las relaciones físicas y morales del individuo y de la sociedad” (Emiliozzi, 2014, p.3).

En el Diseño Curricular, la biología y la fisiología determinan que, dentro de las clases de Educación Física, se va a trabajar sobre el organismo. Esto es, el sustento puramente natural y orgánico, sus partes anatómicas, su funcionamiento interno. La Medicina, viene a determinar

qué tipo de organismo va a ser el normal, el ideal, para que, dentro de las clases, se trabaje persiguiendo el objetivo de acercarse a ese cuerpo normal e ideal, saludable. En otras palabras, la medicina establece el deber ser del hombre, establece una normalidad que clasifica en este caso a los alumnos, según las propiedades físicas que presenten.

Psicomotricidad

Esta disciplina, proveniente del campo de la psicología y la psicología evolutiva, se haya claramente presente en el Diseño. Por un lado, la existencia de diferentes Currículos para los diferentes años, y en ellos, la presencia de diversas expectativas de logro, contenidos, etc., según las edades de los alumnos, marcan una presencia de la psicología evolutiva. Esto es así ya que ésta determina, según diferentes estadios evolutivos por edades, qué conocimientos debe aprender el alumno, según la edad o el grado de maduración y/o desarrollo que presente.

Por otro lado, encontramos nuevamente en el eje Corporeidad y Motricidad, un contenido que es planteado desde la psicomotricidad: “Reorganizar su imagen corporal, registrando sus potencialidades y dificultades motrices.” (DGCyE, 2006, p. 135). El concepto de imagen corporal está íntimamente relacionado al de esquema corporal. Siguiendo a Rocha Bidegain “aunque algunos autores suelen distinguir los conceptos de esquema corporal e imagen corporal, otros suelen utilizarlos como sinónimos para referenciar al conocimiento que tiene una persona de su cuerpo y de sí mismo como fruto de todas las experiencias vividas” (Rocha Bidegain, 2014, p.6). Esquema e imagen corporal, son dos de los conceptos principales que trata la psicomotricidad. Como vemos, se encuentran en el Diseño propio de la Educación Física, por lo que claramente se puede observar la ajenidad que presentan.

Como hemos mencionado, la Biología, Medicina y Fisiología, tomaron (y toman) como objeto de estudio al organismo anato-fisio-biológico. Según Crisorio “la educación psicomotriz ha entrañado, en la educación física, el reemplazo del modelo biológico por el psicológico” (Crisorio, 1995, p. 180). La Psicomotricidad toma el desarrollo psicomotriz como objeto de estudio parándose, al igual que las disciplinas ya mencionadas, en un concepto orgánico del alumno, al cual se lo despoja nuevamente de todo tinte cultural, social, corporal. A su vez, según el grado de desarrollo que ese organismo presente, se establecerán normalidades y anormalidades. La psicomotricidad interviene en el campo de la Educación Física, y más precisamente en el alumno, con el objetivo de normalizarlo para determinar qué conductas, comportamientos, grados de desarrollo evolutivo, madurativo, psicológico, etc., posee, y así clasificarlo.

Praxiología motriz

La Praxiología Motriz, podemos visualizarla claramente en el Diseño Curricular. Una de las expectativas de logro posee una clara praxiológica: “Produzcan e interpreten gestos y acciones

motrices básicas con intencionalidad comunicativa en situaciones deportivas, acuáticas, gimnásticas o expresivas” (DGCyE, 2006, p. 134). Gestos, acciones motrices, intencionalidad comunicativa, refieren claramente al campo de la Praxiología. Siguiendo a Saraví (2007) podemos ver que uno de los universales ludomotores que rigen a la Praxiología es la red de comunicación. A su vez, los gestos están íntimamente relacionados a la comunicación ya que mediante ellos los jugadores podrían comunicarse y realizar diferentes acciones motrices. La Praxiología Motriz, se encarga de analizar los diversos signos que aparecen en esas acciones motrices. Esta disciplina, se centra en acciones sociomotrices, que se realizan compartiéndolas con otros, y no en solitario. Uno de esos signos que la Praxiología intenta identificar para su posterior estudio y/o evaluación, son las diferentes manifestaciones que la red de comunicación, entre los jugadores de esa situación sociomotriz, adquiere.

Teniendo en cuenta lo expresado en el párrafo anterior, nuevamente vemos como conceptos, posiciones, palabras, ajenas al campo de la Educación Física se hayan presentes en el Diseño Curricular.

Por otro lado, a la hora de evaluar, la Praxiología se basa en la Taxonomía, ciencia que ordena y clasifica, en este caso, las acciones motrices de los alumnos. Mediante tablas que poseen diferentes indicadores se evalúa a los alumnos a través de la observación, la descripción y el desglose de sus acciones. Esto se observa en el Diseño:

En la construcción del instrumento se deberán contemplar los aspectos y los indicadores que le permitirán al docente recolectar y registrar las acciones de los alumnos/as, comparándolas con los indicadores y asignándoles un valor. Esta comprobación le permitirá inferir el grado de apropiación de los contenidos por parte de cada alumno/a. (DGCyE, 2006, p.147)

Por lo tanto, también en la parte evaluativa encontramos discursos provenientes de otras disciplinas. Este aspecto sobre la evaluación será problematizado más adelante en el trabajo.

Identidad Nacional y propia Identidad

A los enunciados de la Biología, Medicina, Fisiología, Psicología evolutiva, Psicomotricidad y Praxiología Motriz se suman estos dos conceptos que refieren a la identidad, como podemos visualizar en el Diseño Curricular. Dentro de los contenidos del eje Corporeidad y Motricidad se busca que “a través de la interacción en las actividades corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, los adolescentes también constituyan su identidad y construyan su ciudadanía” (DGCyE, 2006, p. 136).

Por un lado, la Identidad Nacional de cada alumno va a constituirse mediante contenidos que se relacionen con valores, símbolos patrios, prácticas propias, pertenecientes al territorio

donde ese sujeto se encuentre inserto. Esto a su vez provoca que esos sujetos, que están en un mismo territorio, construyan un tipo de sujeto universal, un patriota. Por otro lado, la propia Identidad va a formarse mediante una singularización de los sujetos. Ellos se realizarían a sí mismos mediante contenidos que involucren a su propio cuerpo.

Dos identidades coexisten dentro de un mismo cuerpo. Una general, territorial, marcada por las costumbres, tradiciones, lenguaje, símbolos propios del lugar donde ese sujeto vive; identidad que genera ciudadanos homogéneos, que portan las mismas características generales, por estar relacionados con un lugar determinado en común. Por el contrario, otra que es singular, propia, única, que cada persona tiene exclusivamente para sí, y que debe empezar a conformar en la etapa adolescente, como marca el Diseño en uno de sus contenidos.

Emiliozzi plantea que:

El currículum pone en juego dos modos de pensar la identidad: una identidad del sujeto para representarlo no sólo como sujeto de una Nación, sino también en su individualidad. El pasaje del gobierno (los procesos de homogenización y normalización), al autogobierno (el sí mismo) del cuerpo, tiene que ver con ese doble vínculo de la identidad. (Emiliozzi, 2014, p. 20)

Aunque se tratan de identidades diferentes podemos decir que en las dos hay algo que se repite: la búsqueda y la constitución de una identidad.

Este concepto de formación de una propia Identidad, o de una Identidad Nacional, también será problematizado más adelante en el trabajo donde podremos observar como el concepto de identidad escapa del campo de la Educación Física y de toda educación en sí.

Crisis de identidad en la Educación Física

Teniendo en cuenta las diferentes teorías provenientes de otros paradigmas que encontramos en el Diseño Curricular de Educación Física, podemos decir que nuestro campo se encuentra en crisis. ¿Por qué en crisis? Porque no se observan producciones propias que traten sobre problemas propios, con herramientas propias, basándose en conceptos propios. El Diseño Curricular analizado es una representación clara de esta crisis. En cada fragmento se observan “supuestos epistemológicos de otros campos, que se yuxtaponen y fragmentan y confunden las prácticas.” (Crisorio, 1995, p. 177). Siguiendo al autor, podemos decir que la crisis de la Educación Física “es, antes que nada, una crisis de identidad” (Crisorio, 1995, p.177). El propio campo de la Educación Física no está regido por una identidad clara y concreta sino al contrario, esa identidad está confusa, fragmentada, por la gran cantidad de cuerpos teóricos que provienen de otras disciplinas.

Como ya mencionamos, estas otras disciplinas son la Biología, Medicina, Fisiología, Praxiología, entre otras. Cada una de ellas, mediante los diferentes saberes particulares que poseen, provocan que la identidad de la Educación Física se vea borrosa, extraña, ya que no se logra desprender de la gran cantidad de discursos ajenos importados, lo que genera que su identidad se vea “contaminada” por lo que plantean otras disciplinas.

A continuación, desarrollaremos los supuestos teóricos de la Educación Corporal que, para nosotros, podrían ser la respuesta a esta crisis que nos atraviesa.

Problematizaciones en base a la Educación Corporal

Cuerpo vs Organismo

Como ya hemos mencionado, disciplinas como la Medicina, Biología, Fisiología, Psicología evolutiva, Psicomotricidad, están presentes dentro del campo de la Educación Física. También hemos dicho que toman al cuerpo desde su base orgánica, como un organismo, teniendo en cuenta sólo sus factores físicos definiendo un organismo dado, primario, que no está relacionado con la cultura en la cual se encuentra inmerso. La Educación Corporal, “no niega el cuerpo sustancial, extenso, que la fisiología define” (Crisorio, 2013, p. 10). Es decir, no niega la existencia de los mecanismos fisiológicos que suceden en el cuerpo, lo que nos quiere decir es que “la Educación Corporal entiende al cuerpo y al ser humano mismo, como constituidos en un orden simbólico” (Crisorio, 2013, p.12). Esta disciplina, toma al cuerpo inmerso en una cultura, con una historia particular, la cual no puede explicarse mediante fundamentos biológicos, fisiológicos ni psicomotrices.

Por otro lado, la Educación Corporal, no nos habla de persona, individuo u hombre. Utiliza el término “sujeto”. Éste, contiene en sí mismo una relación, que está determinada por el lenguaje, que “no toma a dos sujetos tal como son para juntarlos, sino que los constituye como sujetos en la relación misma que los hace acceder a una dimensión nueva” (Crisorio, 2013, p. 13). De esta forma, la Educación Corporal, niega cualquier representación corpórea que se presente como una unidad. “El sujeto embraga en el cuerpo, se articula a un cuerpo, no está dentro de él ni determinado por él” (Crisorio, 2013: 14).

Actividad física vs prácticas corporales

Por otro lado, pero en consonancia con el apartado anterior, la Educación Corporal, no nos habla de actividades físicas, sino que presenta el término de prácticas corporales. Las actividades físicas, están relacionadas al concepto de organismo explicado anteriormente, ya que “remite (...) “a la vida en su simple mantenimiento biológico” o, por lo menos, al límite en el cual la forma de vida se confunde con la vida biológica, suponiéndose ambas naturales.” (Crisorio, 2017, p. 29). En cambio, las prácticas corporales, toman por objeto al cuerpo, inmerso en una cultura, con una historia particular, y en una relación constante con el lenguaje y con otros cuerpos y/o sujetos. Además, este cuerpo, nunca puede estar conceptualizado

como algo dado, natural, biológico ni físico, no hay en él una unidad. El siguiente párrafo, aclara aún más estos conceptos:

Las prácticas corporales no son actividades físicas ni psicofísicas, productos o efectos del funcionamiento orgánico, susceptibles de ser investigadas con los procedimientos propios de la fisiología, la psicofisiología o las neurociencias, sino prácticas históricas, por ende, políticas, que es preciso analizar en términos significantes, para aislar en ellas no una imposible vida biológica cuantificable en términos metabólicos, sino qué lugar ocupa, en lo que se da “como universal, necesario y obligatorio” en el cuerpo y en las prácticas que lo toman por objeto, “lo que es singular, contingente y producto de limitaciones arbitrarias” (Crisorio, 2017, p. 31).

Contenidos de la Educación Corporal

Esta disciplina, establece contenidos universales, sin promover ninguna particularización de estos. Bordoli nos advierte sobre el peligro de particularizar los contenidos. Cuando la enseñanza (y por lo tanto los contenidos) es diferente para un cierto grupo de sujetos, es particular, “está destinada a un grupo particular que por ser diferente (...) se lo debe tratar diferente. El efecto de esta discriminación es la estigmatización de estos niños y jóvenes, así como de las escuelas a las que asisten” (Bordoli, 2013, p. 196). Que los contenidos sean universales, se relaciona con el principio de aplicabilidad general que propone Bourdieu. De este modo, el autor nos dice que aplicar la universalidad de los contenidos, sería “un modo de contribuir a la reducción de las desigualdades vinculadas a la herencia cultural” (Bourdieu, 1990, p. 419).

Por otro lado, Crisorio, nos dice que el contenido permanece entonces significativo para la sociedad y la cultura, y su adecuación a cada uno, imposible a priori, se realiza (nunca totalmente) en el diálogo particular de cada maestro con cada aprendiz y/o en las relaciones inter pares entre ellos. (Crisorio, 2013, p. 15).

Teniendo en cuenta algunos de los contenidos expuestos en el análisis del Diseño Curricular, y la relación de estos con los principios de salud, fisiológicos, psicológicos, etc., creemos importante destacar la propuesta de contenidos realizada por la Educación Corporal. Ésta, establece que los contenidos propios de nuestro campo serían la gimnasia, los juegos, los deportes y la vida en la naturaleza. No obstante, nos advierte que habría que “conceptualizarlos de modo diferente a como se lo ha hecho hasta ahora” (Crisorio, 1995, p. 189).

A modo de resumen, podemos decir que la gimnasia, los deportes, los juegos y la vida en la naturaleza, son los grandes contenidos de la Educación Corporal. Estos contenidos deberían abordarse teniendo en cuenta que son prácticas corporales e históricas, significadas culturalmente, en constante evolución.

Construcción de identidades nacionales y propias

Como ya vimos, el Diseño Curricular analizado, menciona como objetivo/contenido, la construcción de una identidad doble: por un lado, una nacional, común a todos, y por otro, una singular, propia de cada uno.

Emiliozzi, plantea que:

Pensar al sujeto a partir de una “falta de identidad” (...), 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. Esto implica una lógica que no está definida a priori, sino justamente en la relación, en el “entre”. Si el punto de partida desde donde es posible pensar al sujeto, es desde su particularidad, entonces se convierte en una imposible identidad. (Emiliozzi, 2014, p. 24).

Por lo tanto, la Educación Corporal, no toma al sujeto con una identidad concreta, hecha, ya que no reconoce en él ningún tipo de unidad. Uno no sería lo que es por algo que lo identifica, que le da cierta identidad, sino que sería lo que es en base a la diferencia. Bordoli (2013) plantea en relación con esto, que la igualdad podría pensarse como pura diferencia. Es decir, cada uno de nosotros somos sujetos particulares, diferentes, aspecto que genera una igualdad en tanto diferencia.

La Educación Corporal, establece la particularidad del sujeto. Toma al sujeto como particular, universalizando el contenido. Esto se diferencia del sujeto pensado desde la Fisiología, Medicina, Psicología, etc., que piensan al sujeto como algo lineal que a medida que pasa el tiempo (y los aprendizajes) se va desarrollando.

Conocimiento vs saber

La Educación Corporal se basa en la enseñanza de saberes, y no en la transmisión de conocimientos. El conocimiento:

Da al cuerpo un nuevo objeto cognoscible, un modo de definir la salud, la higiene, que es observable, cuantificable, etc.; y por lo tanto una forma de subjetivación que se completa por una forma de vida, por un sujeto unificado y constante. (Emiliozzi, 2014, p. 18)

En cambio, el saber provoca en el sujeto una transformación, que genera nuevos temas, asuntos y problemas, que no necesariamente siguen un tiempo lineal, sino un tiempo circular. Por esto, la Educación Corporal no se guía por un desarrollo lineal del sujeto, sino por las transformaciones que en él surgen al relacionarse con el saber.

Evaluación

Retomando lo dicho en el último párrafo del apartado anterior, la evaluación dentro de la Educación Corporal no sigue un tiempo lineal, sino que es circular, ya que las relaciones en las que está inmerso el sujeto “crean un tiempo reversivo y un espacio combinatorio circular” (Emiliozzi, 2014, p. 18).

Cuando analizamos la Praxiología dentro del Diseño Curricular, dijimos que ésta aparecía relacionada a la Taxonomía para llevar a cabo indicadores de aprendizajes y así determinar cuánto había aprendido el alumno. Esto nos muestra que la Praxiología, analiza y observa diferentes signos, “que suponen la existencia de un ‘lenguaje corporal’ (...) situado más allá del lenguaje” (Crisorio, 2014, p. 5). La Praxiología cree firmemente que hay signos que existen previos al lenguaje, que serían originarios, primarios.

En cambio, la Educación Corporal, establece una “primacía de la interpretación en relación a los signos, en la que cada signo no es la cosa que se ofrece a la interpretación sino la interpretación de otros signos” (Crisorio, 2014, p. 6). De este modo, la Educación Corporal nos dice que, al estar dentro de un orden simbólico, en el cual hay factores culturales, políticos, sociales, todo es interpretación, no hay nada primario ni real, ya que eso sería una interpretación de otra cosa, y así sucesivamente.

Enseñanza y aprendizaje

La Educación Corporal, no plantea una correlación univoca entre ambos conceptos. Establece que puede haber enseñanza, sin que haya aprendizaje, ya que el acto de enseñar está mediado por el lenguaje. Éste, “causa un malentendido inevitable e inevitablemente constructivo, que vuelve estéril cualquier consideración sobre el aprendizaje e imprescindible una revisión de la enseñanza” (Crisorio, 2013, p. 15).

De este modo, se diferencia del Diseño Curricular, y de las diferentes teorías de aprendizaje-enseñanza, proclamando que el enseñar no repercute sí o sí en un aprendizaje propio del sujeto que se encuentra inmerso en esa relación educativa.

Conclusiones

En primer lugar, creo conveniente destacar lo provechoso que sería adoptar las problematizaciones planteadas desde la Educación Corporal, para superar la crisis de identidad que presenta la Educación Física. Si revisamos lo descrito a lo largo de las últimas páginas, podemos ver que pudimos sortear muchos de los obstáculos que generan esa crisis. Teniendo en claro los conceptos de cuerpo, de prácticas corporales, de la forma de abordar los

contenidos propios de la Educación Corporal, de saber, de evaluación como sinónimo de transformación, de la particular relación entre enseñanza y aprendizaje y educador y educando, podemos decir que estamos mucho más cerca de construir una disciplina propia, desechando los conceptos, ideas y palabras que pertenecen a otras áreas.

En segundo lugar, utilizando una mirada más profunda y menos ingenua, podemos visualizar cómo y por quién se produjo esa crisis dentro de nuestro campo. Siguiendo a Rocha Bidegain:

Foucault nos advierte al respecto que desde segunda mitad del S. XIX el poder tiende a transformarse con el objeto de gobernar a los individuos por medio de un cierto número de procedimientos disciplinares, y a través del proceso de medicalización. (Rocha Bidegain, 2014, p.17).

Esta biopolítica, establece que la Medicina, la Fisiología, la Biología, la Psicología evolutiva, la Psicomotricidad, “se convierten en el parámetro de todo saber legítimo, que trascendiendo al enfermo y las enfermedades pasan a ocuparse de otros campos de saber” (Rocha Bidegain, 2014, p.17).

Los nacientes Estados-nación, con el objetivo de controlar a la población que se encontraba en su territorio, utilizaron a ese biopoder, para establecer parámetros de normalidad, de salud, los cuales, de un modo u otro, penetraron en el campo de la Educación Física provocando la mencionada crisis de identidad.

Es tarea nuestra, en el presente, pensar estrategias diferentes para llevar a cabo la enseñanza, deshacernos de estos saberes relacionados al biopoder, y construir un espacio propio. Creemos que lo desarrollado sobre la Educación Corporal, puede ser la respuesta a nuestros problemas.

Bibliografía

- Bordoli, E. (2013). Revisitando la enseñanza la igualdad. Apuntes para pensar la igualdad. En M. Southwell, y A. Romano (comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Bourdieu, P., Gros, F. (1990). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de Educación*, (292), 417-425.
- Crisorio, R. (2014). De una semiótica a una hermenéutica en la investigación de las prácticas corporales. En A. Fernández Vaz y R. Rodríguez (comps.). *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v. 8(14). Florianópolis: UFSC.
- Crisorio, R. (2013) Educación Corporal. *Cadernos de Formação RBCE*. 9-19.
- Crisorio, R. (2017) El punto de vista crea el objeto: actividad(es) física(s) y prácticas corporales
Recuperado de
https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/880521/mod_resource/content/0/Crisorio%2C%20El%20punto%20de%20vista%20crea%20el%20objeto.pdf

- Crisorio, R. (1995). Enfoque para el abordaje de CBC desde la Educación Física. *Serie Pedagógica Nro. 2*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. 175/192.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 1° año (7° ESB), (2006). Provincia de Buenos aires. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1.pdf>
- Emiliozzi, M. V. (2014). *El sujeto como asunto: Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física* (tesis de maestría inédita). Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1004/te.1004.pdf>
- Rocha Bidegain, L. (2014). *Psicomotricidad y Educación Física*. Recuperado de https://campus.fahce.unlp.edu.ar/pluginfile.php?file=%2F170743%2Fmod_resource%2Fcontent%2F0%2FRcoha%20Psicomotricidad%20y%20Educacion%20Fisica.pdf
- Saraví, J. R. (2007) Praxiología motriz: Un debate pendiente. *Educación Física y Ciencia*, 9. 103-117.

CAPÍTULO 10

Imagen del cuerpo/Cuerpo sin imagen: Un *anal-isis* *Queer* para una epistemología más acá del Falo

Ariel Martínez

Presentación

Durante el año 2015 el director de cine Eduardo Casanova da a conocer un nuevo cortometraje —denominado *Eatmyshit*—, protagonizado por Samantha, una joven con una característica física abyecta: tiene el ano en el lugar de la boca, y la boca en el lugar del ano. Casanova redobla la apuesta en el año 2017 incluyendo el personaje en su largometraje *Pieles*. Más allá de las intenciones del director, inclinado en mostrar la violencia social que se monta sobre las diferencias físicas, resulta de interés para este trabajo tomar la literalidad de las imágenes —ver anexo— como una alegoría que sugiere el despliegue de un vuelco epistemológico que trae consigo otra lógica (no fálica) capaz de desarticular y re-articular los marcos normativos desde los cuales ordenamos los cuerpos.

Introducción

El ano funciona como punto cero a partir del cual se puede comenzar una operación de desterritorialización del cuerpo heterosexual, o dicho de otro modo de desgenitalización de la sexualidad (Preciado, 2009, p. 171)

Son innumerables las críticas existentes a los discursos heteronormados en torno a los vínculos entre sexualidad y cuerpo. Tal vez por temor a tropezar con el esencialismo y el a-historicismo son menos numerosos los aportes que se aventuran a explorar tal vínculo echando mano a conceptos provenientes de la teoría psicoanalítica que muestran resistencia a quedar absolutamente subsumidos en el lenguaje. Como uno de nuestros objetivos en este aporte refiere al intento de imaginar nuevos entramados lógicos que no incrementen el falo, intentaremos enredar el entramado edípico. A diferencia del Edipo freudiano elegiremos el camino equivocado, afrontaremos el temor que nos suscita la amenaza al castigo y perderemos

el falo, pero nadie nos libraré de una satisfacción aún mayor, atravesar el muro del construccionismo social que protege al Padre para realizar usos eróticos alternativos del esencialismo y del a-historicismo... sólo para ver qué sucede.

Durante este recorrido exploraremos los sentidos, que aquí nos resultan convenientes, respecto a *Diversidad y Cuerpo*. Luego señalaremos la fuerte carga normativa que la idea de *Imagen del cuerpo* esconde. Una aproximación crítica nos permite advertir dos vertientes de tal constructo a partir de un doble abordaje, *identificatorio* y *erógeno* respectivamente. Una vez trazado el mapa del cuerpo heterosexual comenzamos con su *anal-isis*. Para ello se presta atención al *Ano* como sitio anatómico abyecto, pero, aún de mayor interés, como espacialidad virtual que entrafía una lógica, pulsional y muda, capaz de esbozar nuevos territorios corporales. Sólo a esta instancia podremos interrogarnos, aunque más no sea como tenue pregunta, acerca de la posibilidad de dar a luz —por el culo, por supuesto— un *cuerpo sin imagen*.

Diversidad y Cuerpo

Diversidad. No es difícil apreciar que, actualmente, la idea de diversidad circula ampliamente en los discursos teóricos de las Ciencias Sociales. En el ámbito académico, el término diversidad reúne referencias directas a cuestiones de etnia, género, sexualidad, religión, entre otros núcleos identitarios. Sin embargo, tal como ya ha sido señalado antes (Stryker, 2006), su utilización enmascara una lógica de La Diferencia, que arroja lo Otro bajo una única diferencia respecto al sujeto normativo de la modernidad. La diversidad se utiliza, en el mejor de los casos, descriptivamente y con el resguardo de lo políticamente correcto, pero en gran medida no se ha examinado en profundidad, en un plano epistemológico, y desde allí ha tenido poco impacto en la teorización de las ciencias sociales y humanas, al menos en el sentido que me interesa señalar en este trabajo.

Entonces, en el contexto de un orden socio-simbólico organizado en torno a lugares virtuales destinados a lo Uno (parámetro normativo desde el cual se ordenan las diferencias), y lo Otro (sitio que aloja la diferencia, siempre en función de lo Uno). Aunque con perspectivas filosóficas diferentes, tanto Simone de Beauvoir (2007) y Luce Irigaray (2009) han advertido el modo en que aquello opera, donde La Diferencia es organizada no sólo por la polarización propia del pensamiento binario, sino también por jerarquización de uno de sus polos. Entonces, la diferencia es desigualada (Fernández, A. M., 1992), y quienes se inscriben en aquel lugar virtual de la diferencia, la cual aloja a franjas poblacionales densamente pobladas que encuentran como destino simbólico la inferiorización, exclusión y patologización que la violencia de la norma ejerce contra posiciones subalternas.

Entonces, podemos preguntarnos: ¿es posible romper o quebrantar la inferiorización o la desigualación de lo otro en el contexto de un orden social que se entreteje a partir de estos binarios, donde un Sujeto modélico no examinado se impone como lo uno? La idea de

diversidad ¿refiere a una tematización, a un abordaje de la diferencia bajo una mirada tolerante? ¿La diversidad es un espacio virtual cuyo contenido son todas esas diferencias? De ser así la diversidad parece disolverse en los mismos términos normativos que encriptan La Diferencia. En este contexto proponemos pensar la diversidad como un horizonte teñido por el propósito de una resignificación radical de esta lógica de lo Uno y lo Otro, y que en el contexto de las categorías con las que contamos sólo puede configurar una suerte de vigilancia epistemológica capaz de denunciar la puesta en acción de La Diferencia.

Cuerpo. Como es sabido, el cuerpo es una categoría que circula ampliamente en las teorías feministas y en los estudios de género, aunque no siempre ha sido examinada explícitamente (Fernández, J., 2003). La perspectiva *queer*, sobre todo de la mano de Judith Butler (2007), ha colocado al cuerpo bajo examen crítico. El prisma foucaultiano a partir del cual Butler (2008) examina al cuerpo conduce a la autora a trazar una fuerte crítica a la clasificación en dos tipos con características naturalmente diferentes. Por lo tanto, desde su punto de vista, la diferencia sexual no es un dato de la naturaleza. Comprender el cuerpo, el dimorfismo sexual, no es un dato natural sino, más bien, una construcción discursiva, nos permite interrogarnos respecto a la posibilidad de delimitar aspectos del cuerpo que se localicen más allá, o por fuera, de tales discursos, esto es: de los *a priori*s epistémicos que gravitan en la lógica de la diferencia antes señalada. Todo parece indicar que la lógica de la diferencia se consolida bajo los efectos naturalizadores de los discursos que *con-forman* el cuerpo sexuado. Pues, si tomamos por caso el constructo moderno sexo/género, tan de cara a ciertos feminismos de la segunda ola, podríamos afirmar que el género es dicotómico porque el sexo es dimórfico (cuando el género es la interpretación del sexo, y existen naturalmente dos sexos, entonces la fuerza natural de esos dos sexos demanda, al menos, dos significados que recubran esa diferencia). Pero desde el ya conocido giro butleriano es posible afirmar que los cuerpos sufren una clasificación dimórfica producto de la operación de marcos de inteligibilidad genérica binarios. Y es de este modo que no podríamos hablar de diferencia sexual, fundamentada sustancialmente, más allá de los esquemas que actualmente organizan los cuerpos (Laqueur, 1994).

El desafío radica, entonces, en desencriptar el cuerpo, o los cuerpos, de la lógica de la diferencia. El dimorfismo sexual restringe otras narrativas en torno a eso que llamamos cuerpo y, así, restringe el despliegue de otras corporalidades y localizaciones subjetivas no cifradas bajo el binario que caracteriza el ordenamiento actual de los géneros, estratégicamente anclado en la naturalización del sexo y sus dos buenas formas. El supuesto que interesa instalar para su examen crítico refiere a que el cuerpo, codificado bajo un dimorfismo sexual naturalizado, opera como el principal obstáculo epistemológico para la proliferación de localizaciones subjetivas diversas. ¿Qué otros marcos epistemológicos nos guiarán en la reconfiguración de la diferencia en diversidad?

Imagen del cuerpo: lo identificadorio y lo erógeno

Varios los intelectuales que toman como foco de interés la categoría de cuerpo han notan un doble carácter del cuerpo: somos un cuerpo y tenemos un cuerpo, nuestro cuerpo es la plataforma desde la cual contemplamos al mundo, pero también es un objeto más dentro de ese mundo contemplado. Por otra parte, esta duplicidad entre ver/ser-visto alimenta una fuerte división moderna ampliamente conocida entre cuerpo y mente (Femenías, 2016), bajo el supuesto de que el cuerpo puede ser conocido y gobernado por la mente. Se supone que la mente puede apropiarse activamente del cuerpo bajo la potencialidad de imaginarizar, simbolizar, construir una imagen corporal ontológicamente diferente al cuerpo “real”. Se instala un sentido de cuerpo dócil que puede ser reflexivamente supervisado, disciplinado y capturado por la mente. Las aproximaciones teóricas localizadas bajo el arco de la modernidad suelen presentar la relación entre psique y cuerpo como entidades ontológicamente diferentes. Otras consideraciones, específicamente dentro del campo del psicoanálisis, esbozan el problema de separar ambos dominios y así sugieren que la psique no cobra existencia sin cuerpo, y que el cuerpo no es sin las tramas de esa otra dimensión no reductible a lo convencionalmente connotado desde el campo de la biología (Butler, 2008).

Paul Schilder (1958) fue pionero en connotar el cuerpo en términos de imagen. Desde su punto de vista la imagen corporal es fundamental a tal punto que la existencia misma de eso que llamamos cuerpo depende de la emergencia de su imagen. En este sentido Freud mismo afirma que “El yo es ante todo (...) la proyección de una superficie” (Freud, 1923/1979, p. 27). Incluso, la propia Butler (2008) recurre a Freud para pensar cómo las experiencias corporales ligadas al narcisismo con el propósito de señalar que no hay cuerpo antes de tales experiencias. Tanto el dolor como la hipocondría vienen a dar cuenta del depósito de libido sobre una parte del cuerpo que, podemos pensar, es inexistente antes de tal *catexia*. Es decir, no parece ser tan sencillo establecer una frontera entre heridas físicas y heridas imaginarias, dicho en otras palabras: la parte corporal y la partición fantasmática que la torna cognoscible son insolubles.

Afirmar, junto a Butler, que la construcción imaginaria de las partes corporales alienta el carácter insoluble del cuerpo físico y la psique. Butler no duda en retomar la cita freudiana señalada para sostener el surgimiento del yo como la proyección de la superficie del cuerpo y, de este modo, el cuerpo mismo representa las superficies del aparato mental. Sea como fuere, a criterio de Butler, la inscripción psíquica correspondiente a la idea de una parte corporal emerge simultáneamente cuando dicha parte del cuerpo se torna fenomenológicamente accesible, lo que confirma la imposibilidad de aislar claramente la parte del cuerpo y la fantasmaticación de la misma que le otorga su carácter de experiencia psíquica.

De este modo, para Butler, los contornos del cuerpo son sitios que vacilan entre lo psíquico y lo material. También, según ella, la anatomía depende y coincide con un esquema imaginario. Butler retoma la idea de Estadio del Espejo (Lacan, 1988) donde detecta el modo en que opera la idealización o ficción del cuerpo como totalidad y *locus* de control. Entonces, esta línea que

establece la proyección narcisista e idealizante en la constitución de la morfología del cuerpo permite subvertir la idea de la existencia de un *yo* previo a las identificaciones que participan en tal operación. Por el contrario, las identificaciones preceden al *yo* y la relación identificatoria con la imagen establece al *yo*. En síntesis, el *yo* no es una sustancia idéntica a sí misma, sino que es una historia sedimentada de relaciones imaginarias que sitúan el centro del *yo* fuera del *yo*. Es la *imago* externalizada que confiere y produce los contornos corporales. El espejo no se limita a reflejar un *yo* preexistente, sino que suministra el marco, la frontera, delineación espacial para que pueda elaborarse proyectivamente el *yo* mismo.

Como fuere, queda claro que para Butler el cuerpo es materia de significación. El cuerpo, como efecto, se materializa, nos dice la autora, cuando asume una *forma*. De aquí en más, para Butler es posible reescribir el imaginario corporal. Como Butler demuestra, siguiendo a Freud, el advenimiento del *yo* es correlativo a la proyección de una superficie corporal. El *yo* es, fundamentalmente, un *yo* corporal, y si afirmamos que no existe un *yo* previo a las identificaciones, entonces es posible afirmar que el *yo* y la morfología del cuerpo responden a un mismo proceso de formación. Afirmamos que los límites corporales se contornean en la constitución misma del *yo*. Esta instancia es capaz, a través de sus esquemas imaginarios, de proyectar las corporalidades que los marcos normativos que participan en el proceso de subjetivación habilitan.

Butler (2007) nos dice: “no se puede aludir a un cuerpo que no haya sido desde siempre interpretado mediante significados culturales” (p. 57), es decir: es imposible referir al cuerpo sin recurrir a un discurso normativo que lo interprete y, entonces, le otorgue forma. Nuevamente, el cuerpo, en su sentido anatómico, no constituye un referente original. El cuerpo adquiere existencia cuando es contorneado por límites, no naturales, que imponen una morfología, tampoco natural. El estadio del espejo anuda esta articulación del cuerpo bajo a una imagen. Imagen que, por todo lo dicho, no refleja una forma natural, sino un esquema normativo en acción.

Entonces, desde el prisma butleriano, los marcos normativos de género constituyen cuerpo. Por tanto, es imposible no adjudicar a la imagen del cuerpo (normativa) —preexistente al cuerpo que *con-forma*— el epicentro a partir del cual la norma opera al encriptar los cuerpos bajo el marco del dimorfismo sexual. La operación de los marcos epistémicos con los que discursivamente contamos instala y produce cuerpos que se tornan inteligible culturalmente sólo cuando son identificables con las dos formas normativas. A esta altura ya nos alejamos de toda comprensión del cuerpo. El cuerpo ya se diluye como una parte fija de la naturaleza, y sólo abierto a la posibilidad de inscripción cultural en su superficie.

Paul Schilder (1958) nos enfrenta con otro componente de la imagen del cuerpo. Deslinda “algunos principios concernientes a la estructura libidinal de la imagen del cuerpo” (p. 149) a partir de una particular lectura de la metapsicología freudiana. Al respecto, el autor se enfoca en la influencia emocional sobre el modelo postural del cuerpo. El autor presta especial atención al escrito freudiano *Introducción del Narcisismo* (1914/1979). Allí Freud realiza una afirmación de extrema relevancia para usos subversivos posteriores en vista a la posibilidad de territorializar el cuerpo con otras lógicas. Nos dice:

Llamemos a la actividad por la cual un lugar del cuerpo envía a la vida anímica estímulos de excitación sexual, su *erogeneidad*; y (...) por las elucidaciones de la teoría sexual, estamos familiarizados hace mucho con la concepción de que algunos otros lugares del cuerpo —las *zonas erógenas*— podían subrogar a los genitales y comportarse de manera análoga a ellos (p. 81).

A partir de allí, Schilder afirma que las tendencias libidinales alteren el valor relativo y la claridad de las distintas partes de la imagen corporal. El autor nos dice:

Lo que ocurre en una parte del cuerpo puede ser transferido a otra. El agujero de los órganos genitales femeninos puede aparecer como una cavidad en otra parte del cuerpo, y el pene como algo tieso (...) en cualquier otra parte. Decimos entonces que hay una transposición de una parte del cuerpo a otra. Una parte puede ser el símbolo de la otra (p.150).

La cita del autor deja en claro el valor de los genitales como partes del cuerpo privilegiadas en términos de concentración de carga libidinal, por lo tanto, la transposición de los genitales y de su contenido libidinal posee la fuerza amenazante para quebrar el desarrollo de la sexualidad genital, por un lado, y la integridad del cuerpo, por otra parte. Que la libido se ancle en los genitales parece ser condición necesaria para que el cuerpo asuma sus límites —que, en términos butlerianos, cavilan entre la materialidad y la significación, y recobran las formas ideales proyectadas desde los marcos normativos— y, al mismo tiempo se torne inteligible para sí y los demás. En palabras de Schilder:

El desarrollo que va desde la pregenitalidad hacia la genitalidad también es de importancia capital para nuestra actitud hacia nuestro propio cuerpo. Nosotros experimentamos nuestro cuerpo como algo unido, como algo total, sólo cuando hemos alcanzado armoniosamente el nivel genital. La sexualidad genital plenamente desarrollada es, pues, indispensable para la cabal apreciación de nuestra imagen corporal (p. 152).

El anudamiento entre, por un lado, la imagen del cuerpo como unidad y totalidad y, por otro lado, la sexualidad genital plenamente desarrollada, sugiere cómo la asunción de los ideales normativos contenidos en la inteligibilidad de las buenas formas depende de la investidura de los genitales y, por lo tanto, su utilización heterosexualizada. El mismo Freud (1905/1979) sugiere en su tercer ensayo de una teoría sexual que al momento de la pubertad “las zonas erógenas se subordinan al primado de los genitales” (p. 189).

Estos anudamientos altamente normativos nos permiten sospechar respecto de los artilugios ideológicos que operan en la clausura de otras partes corporales, cuya sofocación

erógena son condición de posibilidad para la construcción de la imagen corporal y su “arquitecturación del campo libidinal” (p. 152). La idea de arquitectura a la que el propio Schilder acude resulta de especial interés puesto que, en nuestro contexto conceptual, nos permite pensar en las operaciones políticas que operan en la conformación y sexualización del cuerpo. En ocasión de reflexionar sobre el modo en que se produce la erogeneidad de las partes del cuerpo, Judith Butler (2008) detecta en las ideas de Freud cómo una parte del cuerpo es delineada como cuerpo a partir de la autoatención libidinal. Aún más interesante: el propio Freud postula al órgano genital en estado de excitación como prototipo por su capacidad de invocar la investidura libidinal necesaria para la configuración de una zona erógena/parte corporal. Sin embargo, ese órgano, o su carga libidinal -si es posible establecer tal diferencia- parece guardar la potencialidad de perder su lugar apropiado y proliferar en ubicaciones inesperadas. Pues Butler señala, al igual que Schilder, que la cartografía libidinal que traza Freud parece admitir la posibilidad de que las zonas erógenas se desplacen hasta, incluso, sustituir los genitales y comportarse de manera análoga a éstos. Al señalar esta posibilidad de desinvestidura libidinal de los genitales —prototípicamente masculinos—, Butler parece sugerir la posibilidad de deshacer “el proceso mediante el cual las partes del cuerpo llegan a hacerse epistemológicamente accesibles mediante una catexia imaginaria” (p. 99).

Judith Butler detecta un movimiento complejo en la escritura freudiana. Por algunos momentos todo parece indicar que los genitales son el efecto de una serie de sustituciones, por otros momentos Freud sugiere que las zonas erógenas hacen las veces de sustitutos de los genitales y, entonces, “los genitales masculinos de pronto son un sitio originario de erotización que luego se convierten en objeto de una serie de sustituciones o desplazamientos” (p. 100). Lejos de leerlo como incompatibilidad o contradicción, Butler sitúa este problema lógico como un síntoma que debiera ser interpretado como un deseo de Freud por entender los genitales como una idealización originadora, el *Falo* simbólicamente codificado.

La paradoja inextricable instala, por un lado, al falo como aquel elemento que comanda la erogeneización y la significación de partes del cuerpo y, por otro lado, el falo es postulado como un origen que permite regular las posibles ambivalencias durante el proceso. producida durante ese desliz. Claramente, sobrevuela una combinación de pene y falo,

Los genitales funcionarían necesariamente de manera doble: como el ideal (simbólico) que ofrece una medida imposible y originaria a la que deberían asemejarse los genitales y la anatomía (imaginaria) marcada por la imposibilidad de lograr ese retorno a tal ideal simbólico (Butler, 2008, p. 101).

Esta vacilación textual que envuelve a los genitales masculinos es el sello de la infranqueable diferencia entre pene y falo. Por otra parte, Butler observa las siguientes palabras freudianas: “podemos decidirnos a considerar la erogeneidad como una propiedad general de todos los órganos, y ello nos autorizaría a hablar de su aumento o su disminución en una determinada parte del cuerpo” (Freud, 1914, p. 81), afirmación que parece suprimir la primacía ontológica de ciertas partes del cuerpo en detrimento de otras. La erogeneidad

complejamente entrelazada con las partes corporales parece definirse, de acuerdo con Butler, por la plasticidad, la transferibilidad y la expropiabilidad. Entonces, nos dice Butler (2008), “el falo no es ni la construcción imaginaria del pene ni la valencia simbólica de la que el pene es una aproximación parcial. Porque esta formulación implica confirmar aún el falo como prototipo o propiedad idealizada del pene” (p. 102).

Como fuere, Butler muestra su agudeza crítica al vincular el Falo con un ideal normativo a partir del cual las partes del cuerpo se tornan fenomenológicamente accesibles. Por lo tanto, el Falo no corresponde exclusiva y necesariamente a ninguna parte del cuerpo, y su carácter transferible muestra la potencialidad de erogeneizar partes del cuerpo no previstas. La arquitectura libidinal del cuerpo, por tomas las palabras de Schilder, se articula en torno a una idealización productora que debe lidiar con la amenaza del fracaso y la ambivalencia. Y es esta amenaza la que alimenta un continuo retorno a la idealización en un vano esfuerzo por fijar el carácter transferible de lo erógeno. El Falo es una función idealizadora que prefigura qué parte del cuerpo habrá de ser zona erógena. Su propiedad dúctil o transferible irrumpe en la escritura de Butler con el carácter desestabilizador del falo lesbiana. Esta referencia, que en una primera instancia podría interpretarse como una representación espectral de un original masculino, pretende “cuestionar la producción espectral de la ‘originalidad’ putativa de lo masculino” (p. 104). Entonces, continúa Butler, “el texto de Freud podría interpretarse como la producción forzada de un ‘original’ masculinista” (p. 104). Los contornos erógenos proyectan un cuerpo configurado a partir de zonas privilegiadas que imprimen su unidad y consistencia. Sin embargo, su estabilidad resulta completamente tenue en cuanto a su condición imaginaria o proyectada. Finalmente, la pretensión de originalidad que guarda la fijación erógena en ciertas partes del cuerpo se constituye mediante la inversión y supresión de una serie de sustituciones producidas ambivalentemente.

Imagen del cuerpo *anal-izada*

Schilder no desconoce, siguiendo a Freud, la erogeneidad de partes del cuerpo que, luego, serán un estorbo para la consecución de la imagen corporal. Incluso, nos dice: “Las protuberancias del cuerpo pueden convertirse en símbolo del órgano sexual masculino. Las cavidades y entradas del cuerpo son, en gran medida, intercambiables. La vagina, el ano, la boca, los oídos y hasta las narinas pertenecen al mismo grupo” (p.150). Por otra parte, Schilder señala que “la unidad del cuerpo depende del desarrollo de las relaciones objetales plenas en el complejo de Edipo” (p. 151). Ambas referencias del autor nos permiten referirnos al ano como parte corporal problemática para el orden político-libidinal heteronormado. Butler nos ha ofrecido una lectura respecto al complejo de Edipo en su faz política. Sus ideas transforman un modelo de familia patriarcal históricamente condicionado en un rasgo de la condición humana universal. Tal esquema, que, bajo el adjetivo de edípico, pretende elevar al estatuto simbólico y necesario una configuración meramente imaginaria y contingente, instituye el sexo mediante la

amenaza de castigo. En la letra freudiana esta figura del castigo es nominada como castración. Butler denuncia cómo la asunción del sexo masculino se instala mediante el temor que la castración infunde. Esta fuerza obligatoria del castigo generizado, sin embargo, no guarda omnipotencia a la hora de cristalizar la concentración libidinal en partes corporales biopolíticamente trazadas y es prueba de ello la existencia de figuras no articuladas, por ejemplo, señala Butler, el marica feminizado como interrupción abyecta de la homosexualidad.

La exaltación del Falo en el contexto edípico sugiere que las formas abyectas que no logran consistencia mediante la imposición de tal esquema se articulan a partir de la erogeneización de zonas punibles: el ano. Al respecto, Paul Preciado (2009) se pregunta si Edipo tiene ano, y su interrogante inaugura un *anal-isis* teóricamente poco frecuentado y políticamente muy prometedor. A modo de un contradiscurso respecto de las narrativas edípicas, Preciado se enfoca en el ano y sus destinos para comprender cómo nos convertimos en hetero-humanos y homo-humanos. Extirpar del ano toda capacidad que no fuera excremental configuró parte fundamental de un diseño del cuerpo que instituye afueras y adentros, y delimita zonas de privilegio y zonas de abyección. El autor señala la necesidad de

Cerrar el ano para sublimar el deseo pansexual transformándolo en vínculo de sociabilidad. Cerrar el ano para que la energía sexual que podría fluir a través de él se convirtiera en honorable y sana camaradería varonil, ensocialidad. (...) Puesto a disposición de los poderes públicos, el ano fue cosido, cerrado, sellado (p. 136)

Al invocar el “origen de esta hazaña de la humanidad”, el propio Freud (1930) conjeturó una escena en la que dos hombres desnudos deben lidiar con la posibilidad de “un acto sexual con un varón, un goce de la potencia viril en la competencia homosexual” (p. 89). La renuncia a este placer y el ahogo del fuego de la propia excitación homosexual configuran la renuncia pulsional sobre la que se sostienen las conquistas culturales. Bajo estas claves, Preciado, entiende que, al ser relegado de la economía libidinal, el destino del ano como órgano sexual es condición para el privilegio de la masculinidad en el contexto del régimen heterosexual.

Guy Hocquenghem (2009) fue, tal vez, uno de los primeros en tematizar la homosexualidad bajo esta óptica. Al respecto, Preciado señala que su producción, por un lado, desarticula los discursos médicos, psiquiátricos y psicoanalíticos, y, por otro lado, sus enunciados parten del lugar de un marica que no oculta su condición de “escoria social” y “anormal”. Ambos aspectos hacen de su propuesta un caso de terrorismo textual. Me apropio de esta idea bajo el siguiente sentido: toda propuesta crítica cuyo grado de radicalidad guarda la capacidad y la potencialidad de subvertir los a priori fundamentales del campo epistémico de partida. Si, junto a Preciado, entendemos que “la heterosexualidad se presenta como un muro construido por la naturaleza, pero es solo un lenguaje: un amasijo de signos, sistemas de comunicación, técnicas coercitivas, ortopedias sociales y estilos corporales” (p. 140), entonces textualidad se torna terrorista cuando devela el carácter tenue de las categorías ofrecidas como naturales y ahistóricas. Thomas Laqueur (1994) señaló que “durante miles de años había sido un lugar común que las mujeres tenían los mismos genitales que los

hombres, a excepción de que (...) los suyos están en el interior del cuerpo y no en el exterior” (p. 21). Agrega que en este viejo modelo

Hombres y mujeres se ordenan según su grado de perfección metafísica, su calor vital, a lo largo de un eje de carácter masculino, dio paso a finales del siglo XVIII a un nuevo modelo de dimorfismo radical, de divergencias biológicas. Una anatomía y una fisiología de lo inconmensurable sustituyó a una metafísica de la jerarquía en la representación de la mujer en relación con el hombre (p. 24).

Este modelo de ‘sexo único’ que configuraba la narrativa sobre el cuerpo antes del S. XVIII encuentra su lugar en teorizaciones que llegan hasta el S. XX bajo premisas falocéntricas ya denunciadas por pensadoras como Luce Irigaray (2007). La compleja semantización del pene como único órgano sexual, elevado al estatuto de falo, permitió jerarquizar los cuerpos a partir de una versión plena y otra defectuosa. Ningún segmento del libro de Laqueur contiene una sospecha que permita interrogarse por los motivos históricos que hicieron del pene un órgano privilegiado a partir del cual se ordenan las diferencias aún al interior de un ‘sexo único’. Muchos menos aparece la sospecha de la forclusión del ano como posible parte del cuerpo a partir de la cual leer las corporalidades, o de cuáles serían las consecuencias para las diferencias que sostienen la organización sexo-genérica moderna la producción de un viraje hacia una primacía del ano como zona legítima de placer u órgano sexual.

La no irrupción del lugar del ano en el texto de Laqueur le quita potencia terrorista. Pero, la gesta de una textualidad terrorista dentro de las propias condiciones en que la textualidad misma se articula parece difícil. Después de todo, el propio Laqueur advierte que “las nociones previas de diferencia e identidad determinan lo que se ve y lo que se cuenta del cuerpo” (p. 50). Tal vez las claves terroristas —entendidas como las condiciones de subversión a nivel epistemológico— no debieran buscarse a nivel de la textualidad, sino, más bien, en un registro (des)articulado, justamente, donde lo simbólico tropieza. En esta línea, al menos desde mi punto de vista, Hocquenghem tematiza la potencia del *Deseo homosexual*. Una lectura apresurada de sus páginas podría llevarnos a superponer deseo homosexual con la homosexualidad como identidad taxonómica moderna. Si bien en la retórica del autor el deseo homosexual aparece vinculado a prácticas sexuales anales, y, por lo tanto, parece ser un atributo de varones homosexuales pasivos, en varios segmentos de producción el autor refiere al ano como un sitio que alegoriza una zona extremadamente abyecta cuyo carácter erógeno escapa a una total articulación dentro de los marcos de inteligibilidad con los que contamos. Esto es: un resto subyacente a la maquinaria social, cuya fuerza disruptiva no admite, incluso escapa, a la articulación de cualquier forma identitaria. En palabras de Hocquenghem:

La homosexualidad representa más bien el residuo de una maquinaria social bien experimentada (...) Es lo que subsiste de la inclasificable e inutilizable libido, lo no-sexual en relación con una sexualidad estrictamente definida. Bajo su forma deseosa, no tiene ningún sitio en el edificio social (p. 44).

Desde su punto de vista, un análisis pormenorizado del entramado social revela la presencia de tal deseo en toda institución. Tomando ideas de Deleuze y Guattari (1985) postula que las identificaciones edípicas no pueden dar forma de manera absoluta a la presencia del deseo en la maquinaria social. Incluso, en esta línea teórica, afirma que

La famosa sublimación de la homosexualidad como fundamento del funcionamiento de las grandes maquinarias sociales corresponde a esta opresión de lo molecular por lo molar. La homosexualidad latente, estimada por los psicoanalistas, corresponde a la opresión de la homosexualidad patente; y encontraremos la carga más grande de homosexualidad latente en las maquinarias sociales especialmente anti homosexuales: el ejército, la escuela, la Iglesia, el deporte, etcétera (p. 46).

Ahora bien, si el Logos y el Fallo se encuentran inextricablemente vinculados el interés epistemológico de reterritorializar el cuerpo bajo otras coordenadas nos reenvía a otro interés: el de descriptar el cuerpo de la Imagen que los principios de inteligibilidad fallogocéntricos delinean. En esta búsqueda el ano se ofrece como una puerta de entrada —o de salida— o un punto donde las espacialidades del adentro y del afuera colisionan para dar lugar a otras topologías aún no imaginadas.

Cuerpo sin Imagen

Podemos pensar que bajo eso que en el contexto de este trabajo llamamos imagen corporal, es decir que bajo la proyección de esa imagen fija subyacen una variedad de inscripciones superpuestas, registro psíquico no reductible a la égida de la imagen que se vuelve protagonista en el estadio del espejo. ¿Podemos pensar en un registro corporal más allá de la imagen? Esto sería: ¿más allá de los esquemas imaginarios normativos que instalan el dimorfismo sexual, más allá del cuerpo bajo la forma que el yo, fálico, representa? El desafío es no caer en esencialismos. Entonces debemos lanzarnos en la búsqueda de un tipo de inscripción que no esté al margen de los arreglos de los arreglos sociohistóricos por donde circula el poder, es decir un sustrato no auto-engendrado, tampoco innato, y que muestre una maleabilidad, a modo de una beta subversiva, respecto la contundencia que la imagen normativa adquiere en la configuración yo/cuerpo. Cabe recordar que el objetivo es tornar al cuerpo un escenario donde la lógica de la diversidad pueda irrumpir. Esta búsqueda nos permite una inmersión en un problema donde el psicoanálisis tiene mucho que decir. Incluso devuelve pertinencia a la dimensión inconsciente, como un afluente que puede matizar el debate actual que transcurre bajo los términos esencialismo-construccionismo.

Si avanzamos en esta vía de localizar al cuerpo más allá de la imagen especular, de la esfera consciente del yo, podemos pensar en la posibilidad de otorgar agencia al cuerpo más

allá del sujeto, tal como lo entiende Foucault (2008). Autores contemporáneos como Mike Featherstone (2010) asignan al cuerpo un potencial para variar y así señalan la insuficiencia de pensar el cuerpo como una mera superficie a ser significada bajo matrices normativas fijas y estables. Afirman que el cuerpo es potencia, proceso y movimiento, algo que, incluso, va más allá de sí mismo, demostrando su carácter *ek-stático*, carácter que se encuentra en las antípodas del modo moderno de entender el cuerpo.

Esta concepción del cuerpo que se aleja de los sentidos que la modernidad adjudica a la imagen corporal, y abraza una idea de cuerpo ambiguo y abierto se vincula con un sujeto también ambiguo y abierto bastante alejado de la idea de yo al menos en el sentido del clásico ego voluntarista con su imagen corporal cerrada. Featherstone reivindica modos vivenciales en que el cuerpo irrumpe como apertura, más allá de la imagen que clausura sentidos. El autor señala cómo la imagen corporal parece hacer del cuerpo un objeto estático (a modo de una fotografía que oculta movimiento y despliegue corporal). Además, la imagen corporal enfatiza la visión y excluye otros sentidos que bien pueden operar de algún modo en registros de la norma social, constitutiva, de modos no tan inamovibles como la imagen visual.

En la misma línea, Brian Massumi (2002) contrasta la visión-espejo con la percepción movimiento. Esta última suspende al yo observador idéntico a sí mismo que toma como objeto a su cuerpo. La estructura sujeto-objeto, tan de cara a la lógica de la diferencia, que la visión-espejo alimenta se diluye cuando irrumpe el movimiento capaz de dislocar el modo espacial con que solemos aproximarnos al cuerpo. Massumi considera que es posible la transformación de la relación sujeto-objeto, dando lugar a un cuerpo sin imagen. Dejar a un lado la linealidad de la visión implicaría el cultivo de otros sentidos y sensibilidades corporales, de tal como que los ojos, en palabras de Massumi, son *reabsorbidos en la carne*.

Massumi afirma, incluso, que el cuerpo sin imagen implica el eclipse del sujeto moderno en la emoción y los afectos. Una suerte de visceralidad que sacude al cuerpo intensamente y nos enfrenta con la participación la carne no mediada por la imagen. Ahora *anal-icemos* esto y digamos que, el cuerpo sin imagen implica el eclipse del sujeto moderno en la lógica anal: una visceralidad que sacude al cuerpo intensamente y nos enfrenta con la participación la carne no mediada por la retórica falogocéntrica. No se trata de un nuevo lenguaje que redefina las relaciones entre poder, deseo y subjetividad ofreciendo una nueva imagen. Más bien lo anal debiera entenderse como un acicateo constante, una pura negatividad (Edelman, 2014).

El ano cobra importancia en esta propuesta, pues si bien refiere refiere a una parte del cuerpo concreta significada como abyecta en el entramado de la lógica fálica, pero también a una potencia disruptiva que excede esta zona, un carácter abyecto que, como nos ha enseñado Butler, bien podría desplazarse a otras zonas del cuerpo para instalar usos anti-normativos de zonas normativas. Incluso, imaginar una circulación erógena más allá del Falo puede conducirnos a la captura anal, por ejemplo, del pene. De hecho, señala Preciado: “los órganos (...) no reapropiables en la economía libidinal heterosexual son anales” (p. 172). El ano escapa a la retórica que fija los límites y las zonas en el entramado

de la diferencia sexual. El ano desestabiliza la lógica de las identificaciones fálicas que se consolidan en el Edipo. En la lógica anal no hay partición del mundo en dos. El ano, nos dice Preciado, es un órgano post-identitario.

Algunos autores han cuestionado la idea de que el ano no tenga género. Como Mabel Campagnoli (2015) ha detectado en su rigurosa y exquisita exégesis de la producción de Paul Preciado, el aporte de Javier Sáez y Sejo Carrascosa afirman que: "en el marco de la heteronormatividad las operaciones tecno corporales lo producirían [al ano] con determinado género según el uso" (Campagnoli, 2015, p. 69). Los autores afirman que:

En consecuencia, tal y como se ejerce la política anal hoy en día, dentro de un régimen heterocentrado y machista, el culo sí tiene género: si es penetrable, es femenino; si es impenetrable, es masculino. (...) Hoy en día, cuenta más el uso que se hace del culo (o el no uso) a la hora de definir la sexualidad, que los propios órganos genitales (Carrascosa y Sáez, 2011, p. 172, en Campagnoli, 2015, p. 69).

La idea de lógica anal nos ofrece coordenadas para perdernos en las imaginaciones que el ano recibe en la trama de la lógica fálica. Pues el ano en la lógica fálica sí tiene género. Como señalan los autores,

El culo es fundamental en la constitución del actual sistema de sexo-género, y es quien organiza y define las diferentes sexualidades (...). Por debajo del dispositivo que conocemos, que divide a los sujetos en hombres y en mujeres, y a las orientaciones sexuales en homosexuales, bisexuales y heterosexuales, existe otro dispositivo mucho más poderoso, basado en los usos del culo, que distribuye los sexos y los géneros (Sáez & Carrascosa, 2011, p. 173).

La diferencia de perspectivas parece gestarse en la duplicidad que ya irrumpe en la escritura de Hocquenghem. El deseo homosexual, por un lado, y la identidad homosexual por otro lado. En este último caso, podemos pensar, la eficacia de la operatividad de la lógica fálica en la configuración de una imagen del cuerpo en la que el ano tiene el lugar y la función señalada por Javier Sáez y Sejo Carrascosa. En el primer caso, se enfoca la potencia del ano de difuminar la imagen del cuerpo. Si, en esta vertiente, hablamos de lógica anal, "no se trata de hacer del ano un nuevo centro, sino de poner en marcha un proceso de desjerarquización y descentralización que haría de cualquier otro órgano, orificio o poro, un posible biopuerto anal. Se despliegan así un conjunto de prácticas irreductibles a la identidad masculina/femenina, homo/hetero" (Preciado, 2009, p. 171). Y es tal vez a estos aspectos del cuerpo inapropiados e inapropiables a los que Michel Foucault (2008b) se refería cuando afirmó que "el punto de reunión para el contrataque contra el despliegue de la sexualidad no debería ser el sexo-deseo, sino los cuerpos y los placeres" (p. 157). ¿Cuáles pueden ser las consecuencias de erotizar partes negadas en la economía libidinal fálica? Preciado nos exhorta:

¿Es el ano un órgano sexual? Primero descarta toda certeza anatómica, desconfía de las evidencias visuales y lingüísticas. Primera conclusión provisional: Algunos órganos gozan de un estatuto biopolítico privilegiado. Solo el pene aparece como un órgano sexual, siendo el ano y la vagina relegados a órganos excretores y gestadores respectivamente. Un pene que no copula, según esta definición, ¿puede seguir siendo considerado pene? Y un ano que copula, ¿debe considerarse pene, membrana o viscera hueca? (p. 149).

La denominada teoría *queer* antisocial (Bernini, 2015) es la que ofrece herramientas en la dirección de gestar claves bajo la lógica anal. Guy Hocquenghem configura, sino uno de sus posibles orígenes, un eslabón significativo en la genealogía de la corriente antisocial *queer*. De la mano del autor podemos pensar que, si el falo es social, el ano es antisocial. El carácter impersonal de la libido y el uso deseoso del ano constituyen elementos que aparecen en su propuesta para señalar cómo “la manifestación inmediata del deseo homosexual se opone a las relaciones de identidad, a los papeles necesarios que impone Edipo para garantizar la reproducción de la sociedad” (p. 83). Incluso Preciado atribuye a su escritura el carácter de “instrucciones para hacer funcionar un orificio anti-sistema instalado en todos y cada uno de los cuerpos: el ANO” (p. 148).

Leo Bersani (1995), por su parte, en su provocador artículo “¿Es el recto una tumba?”, indaga los sentidos abyectos construidos en torno al ano masculino. En el contexto heteronormativo, la sexualidad que involucra el ano carece de una finalidad social. Esto explica el impacto del SIDA en la comunidad homosexual. Los sentidos diseminados respecto a esta pandemia en términos de la estigmatización del ejercicio de una sexualidad no normativa contribuyeron a inyectar el sentido literal que hace del ano una tumba. La atribución de este sentido literal que el orden social mete en el ano de los homosexuales señala, en el mismo movimiento aquello que es preciso regular, clausurar. Bersani señala que en esta potencial amenaza al orden social radica un sentido previo a la literalidad que imprime el SIDA, el ano es una tumba como promesa de muerte y aniquilación del orden social.

A la idea de tumba entendida como potencialidad de muerte biológica, e individual, Bersani retoma el ano como tumba en tanto sitio donde se desarticulan identificaciones a partir del despliegue de lo más pulsional de la pulsión, un goce acéfalo que no reconoce ordenamiento vía representación, aquello que, en su carácter de real, escapa al carácter imaginario de las identidades. Esta dimensión pulsional que circula de manera hiperbólica en el ano como alegoría de lo abyecto, subyace como resto indeseado a todas las formas inteligibles al mismo tiempo que no reconoce orden social. Es el acicateo constante de lo no articulado de la pulsión lo que da consistencia a la lógica anal y su deconstrucción de las identificaciones que entretejen las identidades convencionales. Bersani nos dice:

¿Qué sucedería si dijéramos, por ejemplo, no ya que sea un error considerar el llamado sexo pasivo como “degradante”, sino más bien que *el valor de la sexualidad es precisamente degradar la seriedad de los esfuerzos aplicados a redimirla?* (...) si el recto es la tumba en la que es enterrado ese ideal masculino

de subjetividad orgullosa (...), entonces debería ser celebrado, precisamente, por ese potencial de muerte. Trágicamente, el sida ha transformado ese potencial en una certidumbre literal de muerte biológica, y ha reforzado, de este modo, la asociación heterosexual del sexo anal con una autoaniquilación, identificada en primer término con el misterio fantasmático de una insaciable e imparable sexualidad (p. 115).

Para ser exactos, la cita anterior finaliza con la expresión: “insaciable e imparable sexualidad femenina”. Pero si tenemos en cuenta que, justamente, lo femenino ha sido tomado por la teoría psicoanalítica como aquello que figura lo ilimitado del goce, Bersani propone la sexualidad que involucra el ano de gay como la alegoría que redobla la figurabilidad anterior. Finalmente interesa señalar las siguientes palabras del autor: “Puede que, al final, sea en el recto donde el gay destruye su propia identificación, de otro modo incontrolable, con ese juicio criminal formulado en su contra” (p. 115)

Hocquenghem también detecta este anudamiento entre defensa de la socialidad y lucha contra una enfermedad desterrada del abordaje en términos de salud pública e inscrita en el plano de la responsabilidad y la moral individual. Él nos dice:

Lo que encubre la sífilis es el temor fantasmal del contagio, del sordo progreso paralelo del microbio y de las fuerzas inconscientes de la libido; el homosexual transmite la sífilis como transmite la homosexualidad. Como en la ideología fascista, el sano y el degenerado se oponen en una lucha de la cual depende el destino de nuestra civilización (p. 43).

A modo de cierre... o de apertura

Si pensamos la diversidad como actitud epistemológica entramada por una lógica anal, y ya no fálica, podemos detectar la posibilidad de deslindar un cuerpo sin imagen acudiendo a la potencia subversiva de la erogeneidad. Los primeros latidos de esta perspectiva pueden rastrearse en el transcurso de los años '80 cuando teóricos y activistas maricas comenzaron a esgrimir críticas radicales a los fundamentos sexistas y heterocentros propios de la modernidad y a los modos de producción de subjetividad. Este *anal-isis* nos permite detectar la emergencia de cuerpo sin imagen en aquellos aspectos de la sexualidad que escapan a la regulación fálica.

Si hacemos rodar a Butler, Featherstone y Massumi por el camino esbozado bajo las claves de Hocquenghem, Bersani, Edelman y Preciado sería posible, tal vez, ensayar modos de agenciamiento individuales y colectivos que tomen la vía de la (contra)sexualidad para hacer lugar a la diversidad más allá de la diferencia en la (des)territorialización del cuerpo.

En esta vía, la posibilidad de aproximarnos a aspectos del cuerpo más acá/allá de la imagen supone, justamente, *queerizar* el cuerpo, en el sentido de pura negatividad propuesto por

Edelman. Potencia real que está contenida en el revés de todas las formas imaginarias. Escollo con el que toda identidad tropieza. Pulsión de muerte en Freud. Goce en Lacan.

Poner en primer plano el ano como objeto de reflexión supone enfrentar lo *im-propio* y lo *in-apropiado*. Se habla muy poco de él, y tal vez sea ese el motivo de que advenga como el ejemplo más apropiado para a la hora de dar cuenta del carácter mudo, insistente y acéfalo que esconde todo circuito pulsional, incluso aquellos abrigados bajo las formas de satisfacción sexual que han conseguido carta de ciudadanía en el ámbito social mediante identidades normativas.

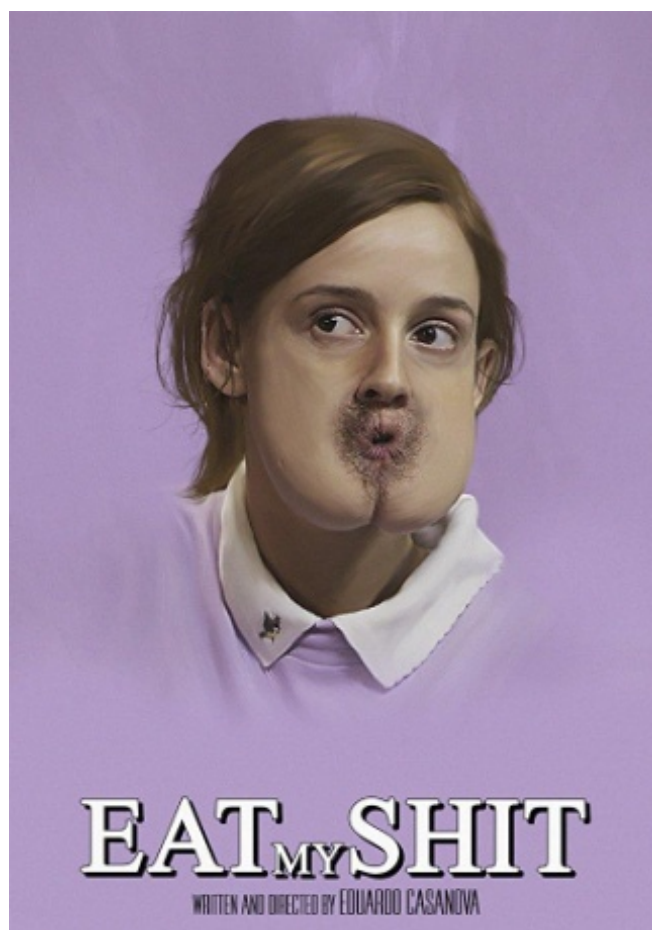
Una vez más prestemos atención a Preciado: “situado en la parte trasera e inferior del cuerpo, el ano (...) también las diferencias personalizadoras y privatizantes del rostro” (p. 171). A partir de aquí podríamos pensar las consecuencias de un desplazamiento, a nivel lógico, del ano hacia el rostro, *re-emplazándolo* en el lugar de su extremo opuesto: la boca. Si la boca abierta logra constituir un sujeto de enunciación, acorde a las normas de inteligibilidad discursiva, sólo a costa de que el culo permanezca cerrado, entonces una captura de la enunciación bajo la lógica anal puede ser un punto de inicio hacia la posibilidad de pensar nuevos marcos epistemológicos para vislumbrar nuevas (des)corporalidades, y uno de sus efectos, tal vez el primero y el más inofensivo, sea la incorrección teórica de abrir al *anal-isis* aquello que debe permanecer cerrado.

Referencia bibliográfica

- Beauvoir, S. de (1949/2007). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Bernini, L. (2015). *Apocalipsis queer: elementos de teoría antisocial*. Madrid: Barcelona (versión original publicada en 2013).
- Bersani, L. (1995). “¿Es el recto una tumba?”. En R. Llamas (Comp.). *Construyendo sidentidades: estudios desde el corazón de una pandemia*. Madrid: Siglo XXI.
- Butler J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós (versión original publicada en 1990).
- Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós (versión original publicada en 1993).
- Campagnoli, M. (2015). *Articulaciones filosóficas entre biopolítica y género: a propósito de Beatriz Preciado (2000-2010)* (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España).
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1985). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós (versión original publicada en 1972).
- Edelman L. (2014). No al futuro: la teoría queer y la pulsión de muerte. Madrid: Egales (versión original publicada en 2004).
- Featherstone, M. (2010). Body, Image and Affect in Consumer Culture. En *Body&Society*, 16(1): 193–221.

- Femenías, M. L. (2016). “Dos paradigmas del cuerpo: En búsqueda de un locus para el “sujeto”. En *Labrys, Étudesféministes/estudios feministas*, janeiro/junho. Disponible en: http://www.labrys.net.br/labrys29/monde/mluisa.htm#_ftn1
- Fernández, A. M. (1992). *La mujer de la ilusión*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, J. (2003). “Los cuerpos del feminismo”. En D. Maffía (comp.). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria.
- Foucault, M. (2008a). *La voluntad de saber. Historia de la sexualidad Vol 1*. México: Siglo XXI (versión original publicada en 1975).
- Foucault, M. (2008b). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI (versión original publicada en 1976).
- Freud, S. (1905/1979). “Tres ensayos de teoría sexual”. *Obras Completas*, Tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1914/1979). “Introducción del narcisismo”. *Obras completas*, Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1923/1979). “El yo y el ello”. *Obras Completas*, Tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hocquenghem, G. (2009). *El deseo homosexual*. Madrid: Melusina (versión original publicada en 1972).
- Irigaray, L. (2007). *Espéculo de la otra mujer*. Madrid: Akal (versión original publicada en 1974).
- Irigaray, L. (2009). *Ese sexo que no es uno*. Madrid: Akal (versión original publicada en 1977).
- Lacan, J. (1988). “El estadio del espejo como formador de la función del yo [Je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica”. *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI (versión original publicada en 1966).
- Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Ediciones Cátedra (versión original publicada en 1990).
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual*. Durham, NC: DukeUniversityPress.
- Preciado, B. (P.). (2009). “Terror anal”. En G. Hocquenghem. *El deseo homosexual*. Madrid: Melusina (versión original publicada en 2000).
- Sáez, J. & Carrascosa, S. (2011). *Por el culo. Políticas anales*. Madrid: Egales.
- Schilder, P. (1958). *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Stryker, S. (2006). “(De)Subjugated Knowledges. An Introduction to Transgender Studies”. En S. Stryker & S. Whittle (Eds.). *The Transgender Studies Reader*. New York: Routledge.

Anexo



Cartel de la Película *Eatmyshit* (2015).
Recuperado de <https://4.bp.blogspot.com/-PlellLw5Vuo/WI5ILV7BEul/AAAAAABEao/UaxZaf3MMNcPk2ARRONk4ID1mgUx33tFgCLcBGAs/s1600/cartel-eat-my-shit-eduardo-casanova.jpg>



Imagen de la película *Piel* (2017). Recuperado de https://ep01.epimg.net/cultura/imagenes/2017/06/08/actualidad/1496876098_338193_1496997214_noticiarelationadap_rincipal_normal_recorte1.jpg

CAPÍTULO 11

Cuerpo y violencia: la exaltación de lo biológico en el debilitamiento de lo simbólico

Nicolas Patierno

La escalada de los actos de violencia preocupa porque hace patente la descomposición interna de la cohesión social. Las sociedades atravesadas por la violencia, la fragmentación y la disolución de los vínculos de confianza y respeto por los otros (los extranjeros, los diferentes, los desposeídos; y en los últimos tiempos se extiende la desconfianza hacia los propios miembros del grupo) tenderán a fabricar individuos con poca capacidad de regular sus emociones violentas.

CARINA KAPLAN, Violencia escolar bajo sospecha

Introducción

La problemática que proponemos desarrollar en este capítulo surge como desprendimiento de la hipótesis desplegada en mi tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Sintéticamente, la misma está orientada a evidenciar que la violencia que se suele registrar en los contextos educativos secundarios se produce fundamentalmente a causa de dos fenómenos: una *reconfiguración* en la autoridad y un *debilitamiento* generalizado del lenguaje, procesos que, si bien exceden lo estrictamente escolar, dificultan considerablemente la constitución de lazos sociales en su interior. Como resultado de la investigación doctoral, sostenemos que el efecto resultante de estos movimientos es la *autorregulación* de los propios jóvenes y la conformación de un orden clínico

o tiránico en el que la violencia se impone como un medio de relación naturalizado, habitual, no identificable como falta o trasgresión.⁵⁴

Si bien no nos apartaremos del estudio de las conductas que suelen evidenciar los jóvenes escolarizados, en esta oportunidad haremos hincapié en las consecuencias que se suceden al proceso que hemos decidido nombrar como *debilitamiento del lenguaje*. Para ser más exactos, el presente escrito ahondará —con carácter ensayístico—, en los efectos que resultan del desuso y la desautorización de la palabra, interpretada, en este marco, como recurso necesario para inscribirse gradualmente en un orden simbólico o, en otros términos, para desmaterializar las relaciones humanas.

La distancia entre el cuerpo y el lenguaje

El trabajo de investigación conducente a la elaboración de la tesis mencionada nos ha permitido detectar que la mayoría de los estudios referidos la *violencia en las escuelas* introducen la cuestión del cuerpo como un asunto determinante en la problemática tratada (Duschatzky y Corea, 2013; Furlán, 2013; Le Breton, 2017; Kaplan, 2008; Kornblit, 2008; entre otros). En términos generales, el cuerpo aparece vinculado a la materialización, la exteriorización, la liberación de impulsos; como si se tratase un objeto tangible o maleable sobre el que los jóvenes pueden plasmar aquello que no pueden manifestar mediante el empleo de recursos simbólicos. Bajo esta lógica, el cuerpo pareciera recluirse al plano de lo físico, lo biológico, lo esencial. En términos de Duschatzky y Corea: “la violencia (...) asume distintas formas, pero todas suponen una práctica situada en los bordes de la palabra. Se trata de una expresión que se materializa en el cuerpo” (2013, p. 25-26).

Los usos del cuerpo que evidencian los jóvenes en edad escolar demuestran la permanencia y el agravamiento de una serie de problemas que se relacionan profundamente con la cuestión de la violencia: la imposibilidad de hacer un uso persuasivo del lenguaje, el desconocimiento de un orden simbólico y la acción inmediata o el pasaje al acto, son algunos de los más preocupantes. En *Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza*, Philippe Meirieu se refiere a este fenómeno:

En la actualidad la crisis mayor es la del pasaje sistemático al acto. Los alumnos de hace veinte o treinta años eran quizás mentalmente tan violentos como los de hoy, pero no pasaban al acto. El pasaje al acto es lo que me parece problemático, ya que es un pasaje a la violencia, a veces en términos de agresión física (2007, p. 3).

⁵⁴ Es preciso aclarar que el término *autorregulación* no es tomado como sinónimo de apaciguamiento, sino que, por el contrario, consideramos a la *autorregulación* como una manera de manifestarse —individual o grupalmente— de manera independiente a los hábitos y a las leyes instituidas en una sociedad.

Al mismo tiempo que el joven se aísla cada vez más sobre sí mismo —producto vivir de al margen de los adultos y bajo el dominio de sus semejantes— el lenguaje comienza a retraerse; se diluye la posibilidad de simbolizar y con su retirada comienzan a evidenciarse unos usos del cuerpo de carácter impulsivos, reaccionarios, irreflexivos.⁵⁵ En *El cuerpo herido*, Le Breton denomina estas acciones —emplazadas al margen del lenguaje— como “conductas de riesgo” (2017, p. 37). Bajo esta denominación, el autor se refiere a una serie de comportamientos evidenciables en las nuevas generaciones por las que se hace un uso del cuerpo para expresar emociones y experimentar el peligro; sin importar que dicha práctica represente un riesgo para la vida. En sus palabras:

El rasgo común de estas conductas juveniles consiste en la exposición deliberada al riesgo de lesionarse o de morir, de alterar su porvenir personal o de poner su salud en peligro: desafíos, juegos peligrosos, intentos de suicidio, escapadas, vagabundeos, embriaguez, toxicomanías, trastornos alimenticios, velocidad en las rutas, violencia, delincuencia, incivildad (...). La acción es una tentativa psíquicamente económica de escapar a la impotencia (2017, p. 37-38).

Cabe aclarar que estas conductas representan un riesgo para el observador externo, pero no para los propios jóvenes. A pesar de que estos puedan identificar perfectamente el peligro al cual se enfrentan y las probables consecuencias, la acción desprovista de lenguaje transgrede cualquier idea de preservación. Con la aceptación del reto también se acepta el riesgo que este conlleva; cuanto más peligro mejor. En un mundo donde se premian el individualismo y la autosuperación, el desafío de superar el límite establecido por otro o de hacer algo nuevo que ponga en riesgo la propia vida, es una parte fundamental en estas nuevas modalidades de transitar la juventud. “La propensión a la acción que caracteriza a esa edad se vincula con la dificultad de poner en movimiento dentro suyo recursos de sentido para enfrentar los escollos biográficos de otro modo” (Le Breton, *ibíd.*).

Frente a la imposibilidad de construir una identidad propia y de pertenecer a un mundo en el que deberían ser cuidados por los mayores, muchos jóvenes encuentran en la estimulación del cuerpo un medio para existir; “a lo inasible de sí mismo y del mundo le opone lo concreto del cuerpo” (Le Breton, *ibíd.*, p. 46). La constante e ilimitada búsqueda de sensaciones constituye una forma de habitar el presente, ¿para qué esforzarse en construir vínculos y dirimir diferencias por medio de recursos simbólicos si la violencia permite materializar el deseo de una manera mucho más sencilla y eficaz? Expresado en primera persona: solo queda habitar el ahora, y ahora mismo lo único que poseo es un cuerpo, ponerlo en riesgo es un modo de sentir que estoy vivo, que soy capaz de sentir, de experimentar, de alcanzar algo a lo que no logro acceder por otra vía.

⁵⁵ Es preciso aclarar que en el contexto del presente trabajo la noción impulso no tiene nada que ver con la idea de instinto o con cualquier comportamiento supuestamente implícito desde el nacimiento —esta construcción esconde una peligrosa conexión con los esencialismos—; el carácter impulsivo de una acción radica en la irreflexión y en la imposibilidad de anticipar las consecuencias de la misma.

La herida, el tatuaje, el piercing, los implantes, son marcas que operan como rasgos identitarios de generaciones que no pueden inscribirse en un orden simbólico, esto es, expresar con palabras aquello que sienten. “La imposibilidad de salir de la situación por medio del lenguaje obliga a pasar por el cuerpo (...) como un intento desesperado por mantenerse en el mundo, por encontrar de dónde agarrarse” (Le Breton, *ibid.*, p. 58). El cuerpo constituye un espacio de resguardo y materialización; todo lo que no pasa por la palabra, pasa por la carne. Bajo estos términos, el cuerpo parece quedar escindido del lenguaje, es decir, se reduce una materia viva a la espera de un estímulo para devolver una respuesta de forma automática. Sin la mediación de la palabra, la carne y la piel funcionan como depósitos materiales, tangibles y maleables de aquello que no puede exteriorizarse de otro modo: al sentimiento de culpa le corresponde un corte, al de ira un golpe, al enamoramiento un tatuaje, etcétera. Siguiendo a Furlán: “el cuerpo pasa a ser lo único que le queda al sujeto para poder afirmar su particularidad y ejercer su poder” (2013, p. 16).

El bajo control de las emociones y la vía libre a las experiencias agresivas son el correlato, por su parte, de la imposibilidad de poner en palabras el malestar, originado en múltiples falencias de la estructura, amén de las dificultades personales. Como tantas veces se ha dicho, la cultura de la imagen y el descrédito del trabajo intelectual favorecen la expresión directa de las emociones, sin la mediación de la palabra y la reflexión (Kornblit, 2008, p. 11).

Al no poder expresarse a través del lenguaje —por no encontrar o no reconocer espacios propicios para el diálogo—, el joven se encuentra aislado, no solo en términos simbólicos, sino en términos físicos. “El joven ha perdido su centro, es arrojado a un mundo que no entiende y no logra separar sus fantasías de la realidad” (Le Breton, 2017, p. 42). La propia piel se convierte entonces en un espacio de seguridad y expresión, al mismo tiempo que representa el lugar en cual depositar las frustraciones, las humillaciones, las tristezas, los duelos, el enojo, la ira, la decepción, etcétera.

Cuerpo y violencia

Quisiera detenerme en la conceptualización de la violencia como *conducta de riesgo*, ya que este recurso evidencia dos tensiones con relación al cuerpo y a la imposibilidad de simbolización: por un lado, se pone en peligro el propio cuerpo al someterlo a situaciones de la que se puede resultar herido, y por otro, se pone en riesgo el cuerpo del otro, ya que las acciones violentas tendientes a ocasionar un daño tienen como objetivo final la invalidación o el aniquilamiento. Desde la perspectiva de un contendiente preparado para la batalla —siempre y cuando no sea en defensa propia o esté en riesgo la propia vida— el otro constituye un obstáculo; un objeto; algo de lo que sería mejor despojarse; esto demuestra una seria dificultad para vivir en relación con otros.

En el empleo de la violencia se desconoce la presencia de un orden simbólico capaz de proveer herramientas persuasivas con el fin de sustituir a la fuerza física. Desde el momento en que se está dispuesto a entrar en combate, las posibilidades de mediación se desvanecen y se ponen en juego otras herramientas que anteponen el cuerpo reducido a un conjunto de músculos.

En un acto violento se pone en juego no solo la integridad física (tanto la propia como la del adversario); la violencia da cuenta de múltiples fracasos, pero fundamentalmente da cuenta de “la dificultad del joven para encontrar sus referencias en relación a los demás” (Le Breton, 2017, p. 48). En las escuelas estudiadas no sólo se evidenciaron serios problemas a la hora de emplear la palabra,⁵⁶ sino también en el reconocimiento de instancias mediadoras, es decir, en la identificación de espacios previstos para dirimir los conflictos a través de la negociación.

Siguiendo a Kaplan, en las sociedades complejas el uso argumentado de la palabra debería superar la fuerza muscular, en sus propios términos:

Las sociedades más complejas han asumido como instrumento principal de disputa la argumentación, la persuasión a través de la palabra, prescindiendo de la fuerza física y de la violencia para la solución de conflictos. Las fuerzas de la oratoria y del discurso bien estructurado superan la fuerza muscular. La amenaza física al individuo lentamente pierde su personalidad, pues se queda sujeta al control del estado, un control más riguroso, calculable y predecible (Kaplan, 2013, p. 116).

El reconocimiento de un orden superior constituido por normas tendientes a la convivencia, la aceptación de la autoridad y los usos responsables del cuerpo, constituyen una serie de aprendizajes fundamentales para la vida en sociedad. Está claro que como exigencia externa, estas demandas van a ser inicialmente resistidas ya que atentan contra la comodidad que proveen las conductas narcisistas.

El bajo control de las emociones y la vía libre a las experiencias agresivas son el correlato, por su parte, de la imposibilidad de poner en palabras el malestar, originado en múltiples falencias de la estructura, amén de las dificultades personales. Como tantas veces se ha dicho, la cultura de la imagen y el descrédito del trabajo intelectual favorecen la expresión directa de las emociones, sin la mediación de la palabra y la reflexión (Kornblit, 2008, p. 11).

Abandonar ese estado de egoísmo inicial implica un esfuerzo y un arduo trabajo por parte de los dos polos involucrados: en un extremo se encuentra el niño que se resiste a salir de su mundo interior y en el otro se encuentra el adulto que pretende desarticular su mundo para introducirlo en otro donde operan los mecanismos propios de una cultura determinada. A

⁵⁶ La muestra incluida en la tesis doctoral se compone de 11 informantes adultos (con diversas ocupaciones) y 31 alumnos (cuyas edades varían entre los doce y dieciséis años de edad) en tres escuelas radicadas en la ciudad de La Plata. Véase al respecto: Patierno, N. (2018) *La violencia en cuestión. Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata*.

continuación nos adentraremos en el lado propositivo de la investigación, es decir, nos enfocaremos en la elaboración de herramientas alternativas para el estudio y el tratamiento pedagógico de la violencia; revalorizando el lugar de lo simbólico y fomentando el uso responsable del cuerpo. Introduciéndonos poco a poco en esta tarea, proponemos el desarrollo de tres ejes: la reelaboración positiva del conflicto, la rearticulación cuerpo-lenguaje, y el reconocimiento de la ley.

La reelaboración positiva del conflicto

Desde un punto de vista educativo-tradicional, un conflicto violento acontecido en el contexto de una escuela es sinónimo de falta, de trasgresión, de ruptura del orden establecido. Desde este enfoque —hoy considerado ineficaz y antirreglamentario—, la manera más frecuente de proceder solía consistir en una sanción individual, penalizante y estigmatizadora, es decir, con toda la atención está puesta en el protagonista del acto (Kaplan, 2009). El señalado culpable es separado para su reencauzamiento por medio de la suspensión o la expulsión. Bajo esta estructura, quien cometió un acto violento evidencia, al menos, dos problemas: el que lo condujo inicialmente a utilizar la fuerza y el que le sucede como consecuencia a su accionar. En ningún momento hay lugar para la reflexión, para desenmarañar por qué un joven decide transgredir las barreras de la tolerancia y, lo más preocupante, no hay lugar para introducir alternativas pacíficas para la resolución de conflictos.

Este modo convencional de resolver los conflictos violentos omite la posibilidad de reordenar los lazos sociales. Sin la reelaboración positiva de un conflicto, la apelación a la violencia puede ser interpretada como un problema propio, individual, arraigándolo aún más en la personalidad. Teniendo en cuenta que los jóvenes se encuentran en formación, consideramos que sería más enriquecedor introducir un “elemento constitutivo” que excluirlos sin posibilidad alguna de resignificación. Siguiendo a Lacan (2010), es posible pensar que la violencia, si bien debe ser señalada como una acción inapropiada para vivir en sociedad, su reelaboración, la reflexión sobre sus consecuencias y la búsqueda de alternativas simbólicas, son medidas que pueden colaborar en su progresiva mitigación. En esta misma línea, Meirieu afirma: “la violencia, la prohibición de la violencia, no se discute sino que se descubre” (2007, p. 5). Con el acento puesto en la potencia del lenguaje y la esperanza en el futuro, debemos asumir que sin la intervención de un portavoz de la cultura, el pasaje del acto violento a la representación simbólica nunca será llevado a cabo.

La palabra puede ser fuente de conflictos y ello es justamente lo productivo. La riqueza del diálogo está en la diferencia, pero hay que poder aceptar que el punto de vista del otro no es más que “eso”: un punto de vista, y que tiene el mismo valor que el propio, o que quizá pueda enriquecer el propio punto de vista (Boggino, en: Kornblit, 2008, p. 36).

La tarea de introducir el lenguaje dónde este no se evidencia, se trata de una labor ardua y meticulosa que no puede llevarse a cabo con mecanismos coactivos (tales como la represión, el castigo o la censura). Combatir la violencia con más violencia solo alimentará un ciclo inagotable de rencor y venganza que tarde o temprano conducirá al estallido de un nuevo conflicto con consecuencias cada vez más graves. En contraposición, y atendiendo los aportes de Meirieu (2007), consideramos que la violencia debe ser “metabolizada” o “reelaborada” de manera positiva, es decir, asumiendo que las diferencias van a existir siempre, pero que estas no pueden exteriorizarse de un modo destructivo.

En relación al proceso de elaboración positiva de la violencia, resulta oportuno citar una intervención del pedagogo polaco Janusz Korczak, relatada por Meirieu:

Él había fundado orfanatos en Varsovia y trataba de acompañar a chicos que estaban en situaciones sumamente difíciles: se peleaban todo el tiempo por la comida, la supervivencia, porque cada uno quería acaparar al maestro para sí. Este educador buscó dispositivos para luchar contra la violencia de estos chicos entre sí, y con respecto a los maestros. [...] Un día les dijo a los chicos: “A partir de hoy, todos tienen derecho a pegarle al que sea, pero avisándole por escrito 24 horas antes”. Entonces instaló en el orfanato una “caja de pelea” donde los chicos tenían derecho a escribir por qué querían pegarle a otro. [...]. Este pensador había apostado a que les decía que tenían derecho a la expresión, pero no con violencia, sino por otra vía. De este modo él planteó un acto pedagógico que para mí es fundante de una pedagogía contra la violencia, puesto que permite ponerle límite al acto de violencia en el que están muchos alumnos, siempre y cuando ese pasaje no se viva como la prohibición de expresarse (2007, p. 5).

En este ejemplo es posible rastrear la introducción del lenguaje —por escrito y argumentado— como salida posible al problema de la confrontación física. Lo relevante de esta alternativa es que el educador citado en el relato no parte de una reprimenda ni reclama obediencia, es decir, es consciente de que los dispositivos convencionales resultan insuficientes. En cambio, el maestro en cuestión realizó una intervención más compleja, a través de la cual se mantiene —y se alienta— el lugar del joven como un sujeto con demandas y necesidades. En otras palabras, Korczak reconoce la presencia de una serie de problemas propios del contexto en el que se encuentra —al mismo tiempo que entiende la necesidad de los jóvenes por exteriorizar sus descontentos—, la “caja de pelea” representa la exteriorización de dos dificultades: el malestar de vivir en un contexto violento y la posibilidad de expresar ese descontento de un modo pacífico. La conclusión de Meirieu es pertinente y certera: “lo que funda una sociedad es el esfuerzo para no utilizar la violencia” (Meirieu, *ibid.*, p. 4).

La rearticulación cuerpo-lenguaje

Como vimos más arriba en la descripción de las *conductas de riesgo* caracterizadas por Le Breton (2017), la manera en que los jóvenes manifiestan sus problemas y emociones revela la presencia de una relación violenta con el propio cuerpo y el cuerpo de los demás, es decir, imprimen sobre la piel y la carne aquello que no pueden exteriorizar de otro modo. Siguiendo a Crisorio (2015), esto remite a la experiencia de habitar un cuerpo reducido a lo puramente físico, biológico y esencial,⁵⁷ esto es, un conjunto de órganos funcionando al margen de un orden simbólico. Este modo de “sentir” o “experimentar” el cuerpo constituye una catapulta a la acción, o, en otros términos arendtianos, un modo de actuar escindido de la palabra. Habitar un cuerpo disociado del lenguaje es el equivalente a vivir en un estado de automatización: todo se reduce a un conjunto de órganos a la espera de una provocación capaz de desatar una reacción mecánica. Para el caso de la violencia, la escisión cuerpo-lenguaje revela la inexistencia de un plano simbólico; un *entre* el estímulo —exterior o autoprovocado— y la respuesta.

De acuerdo con Lacan (2010), la introducción del simbolismo solo puede llevarse a cabo mediante un tercero, lo mismo sucede con los usos responsables del cuerpo; la relación de un joven con su cuerpo no puede construirse al margen de la cultura. “Lejos de pertenecer a la naturaleza, el cuerpo es de la cultura y tiene una historia en la que hay que indagar” (Crisorio, 2009, p. 170). Exagerando la expresión, podría decirse que no hay cuerpo sin cultura; un humano al margen del orden simbólico es solo un conjunto de órganos funcionando por automatismos y reaccionando de forma instantánea ante determinados estímulos. Cuando la figura de un adulto no reprime las acciones tendientes a la castración, la mutilación, el desmembramiento, la dislocación, el destripamiento, la devoración, el reventamiento, esto es, las acciones vinculadas a la agresividad (denominadas por Lacan como *imágenes del cuerpo fragmentado*), el modo de relacionarse con el propio cuerpo y el cuerpo de los demás va estar regido por estructuras constituidas al margen de la representación simbólica.

Para la constitución y el funcionamiento de una cultura es preciso deponer la fuerza y emplear el lenguaje como común denominador. Sin restricciones, la irrupción de la violencia es perfectamente admisible, ya que este medio representa el modo más eficaz de satisfacer las necesidades de un cuerpo vivido únicamente en su faz biológica.

Recapitulando y volviendo la atención hacia los jóvenes que asisten a las escuelas estudiadas, estamos en condiciones de sostener que, tanto la confrontación física directa, como el empleo de insultos, amenazas y provocaciones, revelan un profundo debilitamiento del lenguaje como medio de intercambio y negociación. Inversamente, el cuerpo es experimentado o vivido como un lienzo sobre el que es posible plasmar las dificultades propias de transitar una

⁵⁷ Esta supuesta naturaleza del cuerpo asociada a un origen esencial, supone también un modo único de interpretar el cuerpo, de estudiarlo, de tomarlo por objeto, considerándolo como “perteneciente a la naturaleza en cuanto universo, (...) fundamental, constante, como si tuviera un modo de ser que le es propio y que hay que conocer tal como efectiva y naturalmente es” (Crisorio, 2015, p. 168). Es preciso destacar que la interpretación construida por Crisorio no niega el cuerpo sustancial que la fisiología toma por objeto, más bien lo traslada a una dimensión socio-política mucho más amplia y diversificada.

juventud desatendida por los adultos y gobernada por los pares. En este contexto, la violencia es, sencillamente, una manera habitual de experimentar un cuerpo escindido del lenguaje. La contrapartida, el desafío, o la *exigencia*, en términos de Meirieu (2007), consiste en anteponer la representación sobre la acción; introducir la argumentación y el uso responsable del cuerpo en lugar del individualismo y la violencia. De acuerdo con Southwell, “gran parte de la tarea que le toca a la escuela consiste en ampliar las oportunidades para construir respeto, reconocimiento y cuidado hacia el otro” (2018, p. 8).

El reconocimiento de la ley

A diferencia de Freud, Lacan se desentiende de las pulsiones y se centra en el valor constitutivo de la experiencia, particularmente en la constitución del *yo* y en el registro imaginario. Siguiendo a Sierra y Wankiewicz: “en la lógica imaginaria no hay lugar para dos, o es uno o es otro, por lo que se desencadena la agresividad propia de esta dimensión ante la posible amenaza de fragmentación y evidencia de la carencia” (2016, p. 43). Debido a que este egoísmo narcisista no puede sostenerse en la realidad, la agresividad es frecuentemente desviada al registro imaginario. Pero para que esto suceda, es decir, para que la agresión repose en una *intención de agresión*, debe existir una instancia de represión. Esta función es generalmente desarrollada por la *función del padre*,⁵⁸ quien constituye el portavoz de las demandas del mundo exterior que amenaza con la castración y sobre el que posteriormente se edificará un proceso identificatorio. Esto no significa que la agresividad opere solo en la niñez, esta se encuentra siempre presente en el comportamiento humano y se manifiesta con mayor intensidad en momentos de cambio trascendentales (como el pasaje a la adultez o la maternidad). Si bien su reclusión en el registro imaginario y la adquisición de herramientas simbólicas constituyen una renuncia a las manifestaciones de la agresividad, esta nunca desaparece, es una conducta basada en la experimentación del odio y el amor y está presente a lo largo de toda la vida.

La permanencia de una agresividad “formativa”, presente en el comportamiento humano — no como conducta innata, sino como experiencia dialéctica producto de vivir en relación con otros—, solo puede ser moldeada si existe una estructura social capaz de establecer los límites para sus manifestaciones. La escuela históricamente representó la primera institución —fuera de la esfera privada— donde esos límites fueron transmitidos. Siguiendo a Meirieu: “la escuela es un lugar donde los chicos tienen que descubrir la ley, no construir la ley (...). La ley permite discutir pero no es discutible (...). La suspensión de la violencia no es discutible” (2007, p. 4).

⁵⁸ En la conferencia publicada bajo el título *La familia*, Lacan atribuye al padre dos papeles fundamentales: “el padre representa la autoridad y es el centro de la revelación sexual” (Lacan, 1978, p. 47). A partir de esta doble función — protectora y prohibitiva—, el niño proscribire sus deseos sobre el progenitor de sexo opuesto e ingresa progresivamente a un orden social. La ausencia del padre —interpretado como un rol simbólico— en la relación del niño con la madre, puede iniciar una estructura psicopatológica, asunto en el que no ahondaremos.

Los límites que una sociedad establece sobre el accionar de sus miembros constituyen un margen de acción en el que sus integrantes deberían reconocer fronteras y prohibiciones. Sin la presencia del límite no hay posibilidad de establecer una línea divisoria entre la tolerancia y la trasgresión, entre lo admitido y lo prohibido, entre lo aceptable y lo indeseado. En la autorregulación juvenil, aunque los límites puedan ser reconocidos —y hasta expresados verbalmente en un ejercicio de simulación—, pareciera que su efectividad se ha debilitado. La irrelevancia de las normas —por omisión o desconsideración—, pone de manifiesto la imposibilidad de los jóvenes por reconocerse a sí mismos, a sus pares y a los mayores, como integrantes de algo más grande que los mancomuna; siguiendo a Duschatzky y Corea:

Cuando la ley simbólica —en tanto límite y posibilidad— no opera, el semejante no se configura. El semejante no es una construcción espontánea que nace del vínculo entre dos sujetos. El semejante es siempre igual a otro, ante y mediante un tercero. Es la ley la que, a partir de instituir un principio de legalidad basado en la construcción de un semejante. De aquí se deriva que si la ley no opera como principio de interpelación, tampoco opera la percepción de su trasgresión (2013, p. 25).

La independencia de la ley, parafraseando a Freud (1992), no representa una liberación en términos positivos; la autonomía también conlleva el riesgo de padecer en soledad. Bajo estas condiciones, un joven “autónomo”, “emancipado”, “independiente”, está obligado a adentrarse en el mundo sin ninguna clase de guía. La vida en relación con otros y el acatamiento de una ley común, si bien constituyen un sacrificio en términos narcisistas, también proveen cierta protección para metabolizar los fracasos y las decepciones.

Si bien muchos de los documentos destinados a la resolución de conflictos intentan dirimir las diferencias de un modo democrático y asegurando la permanencia del alumno en el sistema educativo —en cierta forma los Acuerdos Institucionales de Convivencia operan bajo esta lógica—, la ley penal no repara en tales cuidados.⁵⁹ Es por este motivo que la liberación de los jóvenes a sus propios recursos representa un peligro considerable. No es un dato menor el hecho de que el poder judicial —en respuesta a la demanda un importante sector de la sociedad argentina— pretenda, en contra de numerosos tratados internacionales, establecer penas más duras a chicos cada vez más chicos.

⁵⁹ En términos generales, los Acuerdos Institucionales de Convivencia suelen descansar en un plano metateórico, es decir, se asientan sobre la construcción de un ideal de alumno capaz de entender y hacer un uso democrático de la ley; comprometido con la institución educativa; e idóneo para resolver problemáticas (que en ocasiones exceden la jurisdicción escolar) por sí solo. Una de las guías distribuidas por la Provincia de Buenos Aires para el tratamiento de situaciones conflictivas, establece, como acción para la promoción de la convivencia: “abordar la temática de las violencias y las formas dialogadas de resolución de conflictos en las diferentes instancias institucionales y comunitarias. Para ello, es pertinente, por ejemplo, la construcción genuina y colectiva de los Acuerdos Institucionales de Convivencia, la conformación de Centros de Estudiantes y otros espacios colectivos de democratización, como las Mesas de Participación Juvenil en el caso de las Escuelas Secundarias. Deben posibilitarse diversas formas de participación que colaboren en la construcción de formas consensuadas de la regulación de los conflictos en todos los niveles y modalidades” (2014, p. 23). Si bien el contenido del documento es pertinente como herramienta para resolver conflictos y se posiciona a la vanguardia en términos de derechos humanos, sus pretensiones distan mucho de lo que acontece en el día a día en las escuelas secundarias analizadas. Siguiendo esta línea, la implementación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia suele reducirse a la confección y al archivo de un escrito que rara vez es empleado para dirimir las diferencias que se viven a diario.

Conclusiones

Frente a la imposibilidad de manifestarse en el plano simbólico y de hallar un espacio de diálogo en cual poder expresar sus preocupaciones, muchos jóvenes comenzaron a depositar el cuerpo —en tanto sustancia, materia— las dificultades comúnmente asociadas a la etapa que transitan. En la autorregulación juvenil, el cuerpo sustituye al lenguaje, ya que brinda seguridad y al mismo tiempo ofrece la posibilidad —volátil, riesgosa, impredecible—, de experimentar el goce y la inmediatez sin reparar en las consecuencias.

El debilitamiento del lenguaje es un proceso que se desarrolla de manera inversamente proporcional a la experimentación de un cuerpo material. La piel y la carne se convierten en los vehículos elegidos por las nuevas generaciones para canalizar la frustración, la ira, la depresión, la tristeza, etcétera. Para un joven incapaz de reconocer límites en una sociedad con fronteras difusas y que, asimismo, no sabe bien cómo expresarse en el plano de la simbolización, el cuerpo constituye la única exteriorización posible.

Estos modos contemporáneos de experimentar del cuerpo se centran en la constante y creciente búsqueda de sensaciones provenientes de la estimulación física. Para un observador externo, estas prácticas representan un riesgo para la propia vida y para la vida de los demás. La violencia ingresa en este tipo de prácticas, ya que el acto violento pone en juego no solo la propia integridad física, sino también la integridad de los demás; asimismo, el empleo de este recurso también revela una marcada dificultad en la construcción de lazos sociales y un descrédito de la ley.

Recurriendo a algunas herramientas conceptuales pensadas originalmente por Lacan —centradas en la función constitutiva de la agresividad y en el uso de la palabra—, se desarrollaron tres propuestas orientadas a la reivindicación del orden simbólico: la reelaboración positiva del conflicto, la rearticulación cuerpo-lenguaje, y el reconocimiento de la ley.

Referencias

- Crisorio, R. (2009). El cuerpo y las prácticas corporales. En: *El monitor*. Sumario N° 20, Marzo. Buenos Aires: Ministerio de educación, 20-21.
- (2015). Educación Corporal. En: Carballo, C. (coord.) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica*. Buenos Aires: Prometeo, 167-175.
- Duschatzky, S. y C. Corea (2013). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Furlán, M. (2013). *Violencia escolar y transformación. Pautas metodológicas y experiencia institucional*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Freud, S. (1991) ¿Por qué la guerra? En: *Sigmund Freud Obras Completas, tomo XXII*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 183-198.
- (1992). El malestar en la cultura. En: *Sigmund Freud Obras Completas, tomo XXI*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 65-140.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, UNICEF (2014). *Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar*.
- Kaplan, C. (Dir.), (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2013). La persistencia de la desigualdad. La condición de subalternidad y el sentimiento de exclusión de los y las jóvenes. En: Kaplan, C. y Bracchi, C. *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación, 111-126.
- Kornblit, A. (coord.), (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Lacan, J. (1978). *La familia*. Barcelona: Argonauta.
- (2010). *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Le Breton, D. (2017). *El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires: Topía editorial.
- Meirieu, P. (2007). *Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza*. Ciclo de Videoconferencias, Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas, Corrección y adaptación: Martínez Carranza, S.
- Patierno, N. (2018) *La violencia en cuestión. Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata*. Tesis doctoral, Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, en prensa.
- Sierra, N. y S. Wankiewicz (2016). La violencia desde el Psicoanálisis. En: Sierra, N., Delfino, D. y Ruiz, V. (compiladoras). *Psicoanálisis y educación: un diálogo de encuentros y desencuentros. La problemática de la violencia en la escuela*. Buenos Aires: Teseo, 37-45.
- Southwell, M. (2018). Notas sobre la intermitente democratización de la secundaria. En: Núñez P. (comp.) *Convivencia y escuela secundaria*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en prensa.

CAPÍTULO 12

La educación del cuerpo para la salud

Ana Belén Bowles

Introducción

En los últimos años la fisiología ha avanzado considerablemente en el estudio de los beneficios del ejercicio físico sobre las enfermedades crónicas no transmisibles. En la actualidad, la relación entre ejercicio y salud es incuestionable, aunque todavía exista una gran brecha entre las evidencias científicas y lo que nos muestran las “realidades” epidemiológicas. Los niveles de sedentarismo y las muertes por enfermedad coronaria y diabetes siguen siendo tema de preocupación en el sector médico y económico alrededor del mundo y por supuesto, la Educación Física y otras profesiones del área que conciernen a la actividad físico/deportiva han adquirido mayor susceptibilidad a las recomendaciones que proponen el ejercicio físico como medio de prevención primaria y secundaria de dichas patologías.

Este capítulo surge del análisis que hice a través de mi tesis de grado (Bowles Vaca Díez, 2016); una problematización entendida como “deconstrucción” de las categorías de cuerpo, ejercicio físico y salud propuestas desde el discurso de las ciencias biológicas, plasmadas en las guías y manuales directores de actividad física para la prevención primaria de la salud. La deconstrucción es un concepto teórico desarrollado por el filósofo del posestructuralismo Jacques Derrida (Ayala Aragón, 2013) quien postula que las palabras no contienen una esencia metafísica y ontológica, sino que están sujetas al tiempo y la transformación constante. Sin embargo la cultura occidental y por lo tanto el lenguaje, están fuertemente sujetos al principio lógico de identidad - heredero de Parménides de Elea, a quien Heráclito se oponía - del cual se desprende el pensamiento binario que rige el ordenamiento y la clasificación de las cosas, el impulso metafísico de estructurar la realidad de forma ordenada de acuerdo a principios únicos.

Estos principios, al igual que las palabras y las cosas, no tienen un carácter esencial y natural, sino que suponen una política, es decir que han sido el resultado de una lucha de poder entre los diversos sentidos que pueden adquirir las palabras.

La epistemología histórica entiende el conocimiento como producto de determinados momentos sociales, políticos e históricos. Por tanto, no hay verdad absoluta, sino verdades o constructos que se fundan a partir de modos históricos de pensar y legitimar el conocimiento.

Es así que me propuse indagar y problematizar los postulados que se muestran —y que

aceptamos— como “verdades” del discurso médico, el cual demanda la intervención de otras disciplinas como monitores de la práctica del ejercicio físico, con el fin de curar o de alguna manera aplazar la muerte.

Desde sus orígenes la Educación Física ha estado fuertemente sujeta al discurso de la fisiología y de esta manera ha encarado sus prácticas. *Práctica* entendida en el sentido foucaultiano como “aquéllos sistemas de acción en la medida que están habitados por el pensamiento (...) En este sentido, el pensamiento es considerado como la forma misma de la acción” (Rocha, 2013).

De esta forma la práctica no se limita al mero acto del “hacer” en el sentido de aplicación de la teoría, ni esta última como formas de resolver aspectos de la práctica. Teorizar implica postular principios, modelos que guíen la toma de decisiones en la práctica, pero que fundamentalmente la problematicen y así posibiliten su desarrollo, contrario al concepto de naturaleza o identidad, desde el cual es frenada la posibilidad de investigar, ya que aceptar lo natural nos limita únicamente a la descripción de las cosas, esencias fijas y predeterminadas sin posibilidad alguna de cambio: “el cuerpo es...; la Educación Física es...; la salud es...”.

En la cotidianeidad los conceptos no muestran su historia, sino que se presentan como naturales e incuestionables. Esta aparente naturaleza de las cosas —siguiendo a Foucault— es el resultado de la normalización propia de las sociedades disciplinarias lograda a través de una serie de dispositivos que ordenan a los individuos y sus prácticas dentro de un sistema binario: normal-anormal; bueno-malo; sano-enfermo.

A lo largo de los siglos, los que han hablado de ejercicio físico y su rol preventivo y/o terapéutico, han sido personalidades procedentes de la medicina, quienes han estudiado los beneficios de la actividad física para el cuerpo en sus diversas concepciones históricas.

El análisis propuesto en este trabajo de investigación, apartado del pensamiento metafísico, ontológico y binario, puede permitirnos el planteamiento de nuevas prácticas de la Educación Corporal en el campo de la salud a partir de pensar el cuerpo, la salud y el ejercicio de una manera distinta. Si todo está en constante transformación, nuestras prácticas no deberían escapar a este principio. Dependerá de nosotros dejar de reproducir imposiciones externas y empezar a ser los autores y protagonistas de la transformación.

Promoción y prevención de la salud: un análisis discursivo

Reconocer que las palabras no contienen una metafísica, sino que son producto de transformaciones histórico-políticas, supone un trabajo analítico deconstructivo, al menos para los fines de una lectura crítica de los discursos que aquí propongo.

Es necesario analizar minuciosamente qué es lo que decimos y cuál es el discurso que armamos en virtud de los conceptos que seleccionamos, muchas

veces para ser utilizados de manera indistinta o sin reflexionar respecto de la impronta que su uso marca en las prácticas (Rocha, 2013).

El pensamiento es una práctica y todo hacer supone un modo de pensar, es decir, el pensamiento tiene efectos en la práctica aunque no nos percatemos de ello. En este sentido, he propuesto identificar el modo de pensar el cuerpo, el ejercicio y la salud en las guías de promoción y prevención para ver de qué manera y en qué medida reproducimos un discurso que creemos nuestro. Y esto no con el fin de excluir o rechazar los saberes y conocimientos de otras disciplinas como la fisiología y la anatomía que bastante aportan a la efectividad de la práctica, sino para reconocer sus limitaciones en las esferas del lenguaje y el saber que nos interesan afrontar desde la Educación Corporal.

Las guías analizadas: Manual Director de Actividad Física y Salud de la República Argentina (2013), el Consenso de Prevención Cardiovascular elaborado por la Sociedad Argentina de Cardiología (2012) y las Recomendaciones Mundiales de Actividad Física para la Salud (2010) plantean el cuerpo bajo la concepción anátomo-fisiológica, cuyo funcionamiento es el resultado de un gen configurado hace miles de años a partir de una forma de vida que obligó a nuestra especie a realizar grandes esfuerzos que en la actualidad ya no son necesarios debido a los avances en la industria, la agricultura, el transporte y la tecnología. El cuerpo humano, preparado y diseñado para hacer actividad física, ha transformado su estilo de vida por uno de carácter hipocinético, por lo tanto su fisiología se altera y enferma. El ejercicio físico, por tanto, es lo que nuestro organismo “necesita” para mantener nuestros genes a gusto, bajo condiciones que garantizan el ideal funcionamiento de nuestras células, en relación a parámetros específicos que establecen los márgenes entre lo normal y lo patológico.

Justamente para el tratamiento y prevención de estas enfermedades, los profesionales de la salud comienzan a aconsejar realizar actividad física, algo que hicimos naturalmente durante millones de años, período en el que estas enfermedades eran desconocida. Es que realizar actividad física es algo acorde a nuestro diseño evolutivo, que nos hace más sanos, y por sobre todas las cosas, nos acerca a nuestra propia naturaleza. (Min. Nacional de Salud, 2013. p. 9)

El reconocimiento detallado del funcionamiento del organismo y los efectos del ejercicio físico sobre él, determina los beneficios de su práctica regular para la salud, a partir de su reconocimiento como necesidad biológica.

Cabe preguntarnos cuál es la salud que procuran mantener o recuperar estos discursos a través de muy precisas y detalladas recomendaciones. ¿Será que la salud que delegan estos manuales a la Educación Física es la misma que persiguen otras disciplinas, o es que se hace un recorte conceptual que define y delimita los márgenes de nuestra intervención?

La curiosidad parte de admitir que aún existe —al menos en nuestro medio— una contienda tácita y explícita entre médicos, fisioterapeutas, kinesiólogos y profesores de Educación Física, sobre las competencias profesionales que a cada uno les atañen.

La Educación Física parece peregrinar autónoma e inadvertida en la heterogeneidad de espacios que se le confieren: deporte, juego, recreación, entre otros. Sin embargo, la salud parece ser una tierra sagrada reservada para unos cuantos y a la que no se accede completamente, sino a través de los fragmentos, pues se deja entrever en el cúmulo de datos y evidencias arrojadas, los retazos de una salud medida y valorada en términos de salud cardiovascular, disminución de riesgo de enfermedad coronaria y ACV, salud metabólica, diabetes, composición corporal, disminución de riesgo de muerte prematura, estabilidad postural, equilibrio, menor riesgo de caídas y control motor. Es decir que la concepción de salud de las guías es tan sólo una parte del estado completo de bienestar, ya que las evidencias han mostrado que el ejercicio actúa positivamente sobre estos aspectos de la salud y no en otros.

El lugar y legitimación que parece haber ganado —¿ganado?— la Educación Física a través de las evidencias científicas que con tanto ahínco sostenemos y divulgamos, es una vez más la ficción de libertad, identidad y científicidad que tan empeñados estamos por conseguir. Porque aunque aparentemente la Educación Física tenga mayor cabida e intervención en el campo de la salud, el discurso médico no deja de marcar restricciones en nombre de las ciencias biomédicas, quienes no sólo establecen qué es lo que debe hacer la Educación Física, sino también con quiénes (patologías) y de qué manera (volumen y tipo de ejercicios). La jactancia de haber ingresado en espacios exclusivos, no nos deja notar que seguimos atados a un discurso que decide cómo y cuánto aflojar la cuerda.

En este contexto, el lugar que ocupa el profesor de Educación Física es el de un prescriptor en tiempo y forma de la dosis de movimiento —estímulo, carga— a fines de conseguir las adaptaciones orgánicas deseadas. Un retorno a los tiempos hipocráticos; la réplica de la relación griega entre el “gimnastés”, quien conocía acerca de los efectos de los ejercicios sobre el cuerpo y el “paidotriba”, quien indicaba a los atletas - por encargo - lo que debían hacer.

Reducir nuestras prácticas a pensar en ejercicio físico como medio para incrementar uno o más componentes de la aptitud física es limitar nuestra tarea a la elección metodológica y técnica para generar adaptaciones en una “vida desnuda” (Agamben, G., 2003. p.73) construida sobre datos meramente biológicos eludiendo al sujeto y el saber corporal.

La pregunta clave es: ¿Hacemos ciencia o nos aferramos a la ciencia de otros que nos dicen, nos piensan, nos hacen?

Hasta ahora la Educación Física ha sido pensada por otros, quienes han establecido el cuerpo (orgánico) con el que trabajamos, los protocolos, metodología y objetivos a alcanzar (adaptación, salud).

Una propuesta de la Educación Corporal orientada a la salud implica la construcción teórica que conforme la racionalidad de nuestras prácticas, pretensión que distingo como centro de este trabajo.

Educación corporal para la salud

El cuerpo de las prácticas corporales se construye con palabras, en acción y relación a otros, a la cultura, contrario a la concepción moderna, basada en la idea de naturaleza humana, (...) que el hombre puede pensarse como un real que preexiste y tiene carácter universal y a-histórico, con un cuerpo que equivale al organismo y que se circunscribe a dicho orden (Benavidez, 2014).

A diferencia del cuerpo plasmado en las guías y manuales de actividad física, —cuerpos determinados por la fisiología y las características biológicas de los individuos— las prácticas corporales toman por objeto al cuerpo construido por y a través del lenguaje dentro de un orden simbólico, sin ignorar los aspectos fisiológicos en los que nuestras prácticas tienen efecto.

La diferencia entre la Educación Física adherida al modelo de cuerpo físico orgánico y la Educación Corporal del cuerpo simbólico, radica en que mientras la primera determina sus prácticas en función de la fisiología, las prácticas corporales sistematizan dichos aspectos en función de los objetivos en el orden del saber. En otras palabras, la Educación Corporal no restringe su intervención al orden biológico, sino que lo amplía y lo supera sin desatenderlo.

Superando el paradigma bio-médico, propongo una práctica que no reduzca la salud a parámetros biológicos, sino que reflexione y problematice este concepto para ampliar los alcances y efectos de la intervención sobre órdenes que sobrepasan los límites orgánicos. Por lo tanto, teorizar sobre la salud y el ejercicio físico desde otro marco epistemológico resulta indispensable.

La población a la que mayormente está dirigida la atención en las guías de promoción de ejercicio, es una población “sedentaria” que no realiza actividad física al menos 3 días a la semana, según un criterio de gasto calórico, unidades metabólicas (METs) y tipo de ejercicio (estímulos).

En el marco de la Educación Corporal y su concepción de cuerpo, no consideramos el sedentarismo únicamente como un problema de carácter bioenergético, pues el simple gasto calórico sería la solución: moverse para quemar calorías.

A mi parecer, lo que precede y subyace al sedentarismo no tiene que ver con el *no-hacer* (como ejecución mecanicista), sino con el *no-saber* del cuerpo, no solo en la población sedentaria sino en la diversidad de prácticas donde el cuerpo se halla inmerso y desprovisto de saberes que habiliten un *saber-hacer-con* el cuerpo. Gimnasios, centros de recreación, clubes deportivos y otros espacios donde impera un “analfabetismo” corporal. “¿En qué consiste enseñar? Se trata de provocar en los otros el saber-hacer-con. Es decir, saber desenvolverse en este mundo” (Lacan, 1977).

Es ahí donde la Educación Corporal pretende operar a través de prácticas constituidas en relación al saber, donde lo que se intenta enseñar adquiere sentido para el sujeto que aprende, un sentido que no viene dado ni impuesto, sino que se construye y se transforma constantemente.

Hablar de sentidos impuestos en este contexto nos remite a la concepción imperante de la Organización Mundial de la Salud, a fines de cuestionar el carácter idealista y hasta utópico de un completo estado de bienestar que no admite faltas, “(...) que parece suponer una existencia sin angustias, sin considerar que forman parte de la propia historia de cada ser humano” (Caponi, 1997).

El ejercicio como actividad “física” —en términos de estímulo—, resulta en notables y definidas mejoras en el funcionamiento de diversos tejidos, aparatos y sistemas del organismo, aspectos que las prácticas corporales no ignoran a la hora de sistematizar y programar el ejercicio. Sin embargo, entendemos la salud como algo más que el funcionamiento “normal” de todas sus partes. La salud es también —como el cuerpo— resultado de una construcción que hacen las personas en relación a una sociedad, una cultura y un momento histórico.

Georges Canguilhem (2005) problematiza el concepto médico de salud y propone una interesante interpretación de las alteraciones y desequilibrios del cuerpo en relación al medio, no como anormalidades o patologías, sino como tensiones y malestares a los que estamos constantemente expuestos, mismos que son indispensables para que “todo funcione”. Que el desequilibrio es condición de equilibrio.

La salud, propone —esa que escapa de todo cálculo, tanto de promedios estadísticos como de medición por aparatos— es la capacidad de administrar de forma autónoma el margen de riesgo.

(...) posibilidad de atravesar situaciones nuevas y la capacidad enfrentar y superar las infidelidades del medio. (...) Desde esta perspectiva la salud puede ser pensada como la posibilidad de caer enfermo y de poder recuperarse, como una guía reguladora de las posibilidades de acción (Caponi, 1997).

Pero es necesario reconocer que el modelo imperante de salud en las sociedades occidentales es el concepto médico, al igual que los modelos de “vida saludable” que se despliegan de sus discursos. Asimismo es que la práctica regular de actividad física responde a una lógica de necesidad orgánica: “Haga ejercicio porque es bueno para el corazón”, “Fortalezca sus músculos porque previene la osteoporosis”, “Camine todos los días porque baja el colesterol”, y así un sinnúmero de recomendaciones que responden a las leyes naturales del cuerpo; concepciones que reducen la vida a datos biológicos y que aíslan al sujeto del encuentro que lo constituye como tal: el encuentro con el lenguaje.

La distinción de los términos “zoé” y “bios” que utilizaban los griegos para referirse a la vida, sirven aquí como referencia para ubicar el orden de esta reflexión. El término zoé designa la vida natural que tenemos en común con los animales y las plantas, “esto es la vida en su simple mantenimiento biológico”; mientras que el término biós es entendido como vida calificada o formas de vida. (Esposito, 2003, p. 294).

Sin desestimar los efectos que nuestras prácticas tienen sobre el organismo (zoé) propongo pensar la salud en función de los efectos de la intervención educativa de las prácticas corporales sobre las formas de vida calificada (bios), esto es, propiciar prácticas centradas más en el vivir bien y no solamente en evitar enfermar o morir. Una práctica en función de la vida y no de la muerte; de la educación del cuerpo y del saber; de la libertad y no de la necesidad.

Por último, es necesario discutir sobre el concepto de aptitud física, categoría fuertemente ligada al entrenamiento no solo deportivo, sino también en el campo de la salud como criterio de valoración del bienestar e incluso de predicción de muerte.

Este concepto es entendido como un indicador que remite a la funcionalidad del conjunto de sistemas y estructuras que hacen posible el sostenimiento eficiente de la homeostasis o equilibrio del cuerpo tanto en reposo como a la hora de hacer frente estímulos internos o externos.

En los últimos años y a partir de estudios científicos paradigmáticos, la aptitud física ha llamado la atención en el ámbito de la salud, por su relación inversa al riesgo de mortalidad por cualquier causa. La evaluación, valoración y el posterior diseño de entrenamiento de cada uno de los componentes de la aptitud física, precisa el conocimiento de la fisiología del ejercicio así como de las herramientas que midan el desempeño de cada una de las capacidades.

Asimismo, la eficacia de un programa de entrenamiento será medida en relación a los resultados que arrojen las evaluaciones de cada uno de sus componentes: la prueba de VO₂máx, el test de 1MR, las mediciones antropométricas, IMC, perímetro de cintura, etc. En el ámbito de la prevención también se toman en cuenta otros factores como el perfil lipídico, la tensión arterial, glucemia, etc., ya que sobre todos ellos el ejercicio ha demostrado efectos positivos explicitados en cada una de las guías analizadas.

Sin desestimar estos conocimientos y los efectos favorables del ejercicio físico sobre el mantenimiento y/o rehabilitación de las funciones orgánicas y el impacto en buena medida de éstas sobre la calidad de vida, propongo otra aptitud que considero complementaria y que en gran manera condiciona buenos usos de la aptitud física: la aptitud corporal.

Según el Diccionario de la Real Academia Española, aptitud es la capacidad para operar competentemente en una determinada actividad.

En este sentido, me refiero a la aptitud corporal como el conjunto de saberes que habilitan mejores usos del cuerpo, con sus capacidades, sus limitaciones y constantes fluctuaciones, entendiendo que no es lo mismo tener capacidad física, que saber usar la capacidad física, es decir, habilitarla (habilitar: hacer los cambios necesarios para que una persona, cosa o lugar, sirva para una función que no es la que desempeña habitualmente).

Al respecto, Mariano Giraldes (2010) propone que la educación debe estar dirigida a mejorar la gestión del cuerpo al apropiarse de un saber teórico sobre ese hacer (el por qué y el para qué de cada práctica) que permita relacionarse críticamente con los contextos que influyen sobre el cuerpo.

De esta forma, la aptitud corporal como “saber habilitante”, abre posibilidades de acción más allá de un campo específico —por ej. un deporte—, en la heterogeneidad de espacios donde el cuerpo se manifiesta ya no como objeto, sino como sujeto de acción.

Así, la aptitud corporal habilita a la aptitud física y ésta última deja de presentarse como condicionante y limitante de la potencia.

“Deleuze en una ocasión definió la operación del poder como un separar a los hombres de aquello que pueden, es decir, de su potencia” (Agamben, 2011, p. 63).

¿No es la capacidad física —en el orden biológico— una forma de poder que separa al sujeto de sus capacidades de acción? Es decir, que la medición de la aptitud física y de la salud determina qué puede y qué no-puede hacer una persona. La aptitud corporal que

propongo instalar como objetivo central de las prácticas corporales, puede ser entendida como “potencia”, concepto que Agamben (2011) retoma de la distinción aristotélica de los términos *dynamis* y *héxis*. El primero remite a la potencia como posibilidad, mientras que el segundo deriva de poseer una facultad o un saber determinado.

La impotencia [*adynamía*] —escribe— es una privación contraria a la potencia [*dynamis*]. Toda potencia es impotencia de lo mismo y respecto a lo mismo. “Impotencia” no significa aquí sólo ausencia de potencia, no poder hacer, sino también y sobre todo “poder no hacer”, poder no ejercer la propia potencia. Y es precisamente esa ambivalencia específica de toda potencia, que siempre es potencia de ser y de no ser, de hacer y de no hacer, la que define ante todo la potencia humana (Agamben, 2011, p. 63).

“Mientras que el fuego sólo puede arder y los otros vivientes pueden sólo su propia potencia específica, el comportamiento inscripto en su vocación biológica, el hombre es el animal que puede su propia impotencia” (Agamben, 2011, p.64).

Finalmente, el “hacer” de las prácticas corporales para la salud ya no responde a una lógica de necesidad o posibilidad (biológica) sino al ejercicio de la libertad y la potencia a la que se tiene acceso por vías de un saber del cuerpo que otorga sentido a la vida más allá de la desnudez y el aplazamiento de la muerte.

Referencias

- Agamben, G. (2003). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia, España: Pre-textos.
- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.
- Ayala Aragón, O. (2013). La deconstrucción como movimiento de transformación. *Ciencia, docencia y tecnología*, (47), 79-93. Recuperado en 03 de noviembre de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162013000200003&lng=es&tlng=es
- Benavidez, A. (2014). “Cuerpo y práctica: Abordaje de sus relaciones desde el básquetbol como práctica corporal”. [en línea] En: VIII Jornadas de Sociología (Ensenada 3-5 Diciembre, 2014) Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://goo.gl/yQeQ21>
- Bowles Vaca Díez, A. (2016). *La educación del cuerpo en los programas de ejercicio físico para la salud* (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1419/te.1419.pdf>
- Canguilhem, G. (2005). *Lo normal y lo patológico*. Mexico DF: Siglo XXI.

- Caponi, S. (1997) Georges Canguilhem y el estatuto epistemológico del concepto de salud. *História, Ciências, Saúde*, IV (2), pp. 287-307. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v4n2/v4n2a05.pdf>
- Esposito, R. (2006) *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Giraldes, M. (2 de Septiembre 2010). La gestión del propio cuerpo supuesto indispensable de un proyecto de vida. (Mensaje en un blog). Recuperado de <http://goo.gl/dUsMRY>
- Lacan, J. (1977). Consideraciones sobre la histeria. Texto establecido por Jacques Allain Miller. Bruselas. Recuperado de www.nel-medellin.org/consideraciones-sobre-la-histeria-jacques-lacan/
- Ministerio de Salud de la Nación. (2013). Manual Director de Actividad Física y Salud de la República Argentina Recuperado de <http://goo.gl/EabeB5>
- Organización Mundial de la Salud (2010). Recomendaciones Mundiales de Actividad Física para la Salud. Recuperado de <http://goo.gl/mkfZ2>
- Rocha, L. (2013). Educación Física y Curriculum: para una biopolítica positiva. En 10mo Congreso Argentino y 5o Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, FaHCE, UNLP. Buenos Aires, Argentina.
- Sociedad Argentina de Cardiología (2012). Consenso de Prevención Cardiovascular. *Revista Argentina de Cardiología*. 80 (2). Recuperado de <http://goo.gl/T2jge8>

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.

Investigación 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

Bowles Vaca Diez, Ana Belén

Licenciada en Educación Física por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (2016)

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. Currículum, sujeto y saber (2017)*. En el año 2014 recibió la Mención Egresada Distinguida de Posgrado de la UNLP

Francesio, Facundo

Profesor en Educación Física por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (2018)

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 del 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 siguientes 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

Gomes, Iván

Doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor Associado I do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES). Ministra a disciplina de Epistemologia da Educação Física nos cursos de graduação e Ciência e Método na pós-graduação. Bolsista Pesquisador na área de Humanidades (edital 04/2015) da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES). Es co-autor com Felipe Almeida e Valter Bracht do livro "*Bauman & a Educação*"; organizador com Alex Fraga e Yara Carvalho dos livros "*Práticas Corporais no Campo da Saúde*" (volumes 1, 2 e 3) e autor do livro "*Conselheiros Modernos: propostas para a educação do indivíduo saudável*".

Desenvolve projeto de pesquisa no tema saúde e sociedade financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) e registrado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Premiado no II Prêmio de Literatura Científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

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

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? Alteraciones 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)

Quintao Alemida, Felipe

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito-Santo (UFES). Professor Associado I do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES). Ministra a disciplina de Epistemologia da Educação Física nos cursos de pós-graduação. e Educação Física, Corpo e Movimento nos cursos de graduação. Bolsista Pesquisador na área de Humanidades (edital 04/2015) da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) Es co-autor com Ivan Marcelo Gomes e Valter Bracht do livro "*Bauman & a Educação*"; co-autor, com Valter Bracht, do livro *Emancipação e diferença na Educação: uma leitura com Bauman*. Publicou, ainda, *O esporte na cidade: capítulos de sua história em Vitória* (com co-autoria). Desenvolve projeto de pesquisa no tema Educação Física, Epistemologia e sociedade financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) e registrado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) Foi editor da Revista Brasileira de Ciências do Esporte e Diretor científico do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

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 co autoría 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.

Villa, Maria Eugenia

Doctoranda del Programa de Doctorado en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE/UNLP). Magíster en Investigación Educativa (UAHC-Chile); Profesora en Educación Física (fahce/UNLP); Profesora Adjunta ordinaria de la asignatura Didáctica Especial 1 (FaHCE/UNLP); miembro del Comité Directivo del Centro de Investigación Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES) de la FaHCE (CICES/IDIHCS-UNLP/CONICET); docente-investigadora en el Programa de Incentivos a la Docencia y la Investigación del MCyE, categoría 3; Directora 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.

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

Zoboli, Fabio

Graduado em Educação Física pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFS. Membro do Grupo de pesquisa "Corpo e política" da UFS. Projeto de pesquisa: Educação do corpo em imagens (em movimento). Projeto de extensão: Corpo e cinema no Ensino Médio. Autor do libro (2012) *"A cisão corpo/mente: espelhos e reflexos nas práticas da Educação Física"* (2016) Organizador do livro: *"Corpo e governabilidade"* y autor de vários textos que tratam da temática do corpo no âmbito da epistemologia e da política.

Enseñanza y educación del cuerpo / Ana Belén Bowles Vaca Diez ... [et al.] ;
coordinación general de Ricardo Luis Crisorio ; Liliana Rocha Bidegain ;
Agustín Lescano. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ;
EDULP, 2020.

Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-1872-7

1. Educación Física. 2. Cuerpo Humano. I. Bowles Vaca Diez, Ana Belén. II. Crisorio,
Ricardo Luis, coord. III. Rocha Bidegain, Liliana, coord. IV. Lescano, Agustín, coord.
CDD 613.7

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

EduLP integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2020
ISBN 978-950-34-1872-7
© 2020 - EduLP

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA