

Libros de **Cátedra**

Teorías de la Educación Física

Problemas teóricos y epistemológicos de la educación del cuerpo

Norma Beatriz Rodriguez Feilberg (coordinadora)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales


Eduulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

PROBLEMAS TEÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN DEL CUERPO

Norma Beatriz Rodríguez Feilberg
(coordinadora)

Facultad de Humanidad y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


EduLP
EDITORIAL DE LA UNLP

A las y los estudiantes de Educación Física, sin su existencia este libro no tendría sentido.

Agradecimientos

En primer lugar, nuestro agradecimiento a la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP), que nos convocó a la “colección digital Libros de Cátedra [que] reúne materiales didácticos de descarga libre y gratuita elaborados por docentes de las 17 facultades, escuelas y colegios de la UNLP¹”.

Agradecer también, al Departamento de Educación Física y a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata.

A las y los profesores e investigadores de esta Universidad, de Brasil y Uruguay, quienes enviaron sus trabajos que resultan de proyectos en redes de investigación. A Paulo Evaldo Fenseifer, Felipe Quintão Almeida, Valter Bracht, Alexandre Vaz, Cecilia Ruegger, Ana Torrón, Andrea Mirc, Eduardo Galak, Ariel Martínez, Michelle Carreirão Gonçalves, Nicolás Viñes, María Eugenia Villa, Jorge Nella, Cecilia Taladriz y Jorge Aldao, Soledad Colella, Marcela Ochoteco.

A María Teresa Oltolina Giordano, con quien compartimos el equipo de investigación y que colaboró con la lectura y correcciones de materiales de este libro y a Cecilia Trybalski quien revisó y corrigió los textos producidos por el equipo de cátedra.

Mi especial reconocimiento al equipo de cátedra, a María Marcela Dalceggio y Bárbara Sabrina Visciglia. Sin ellas y su trabajo colectivo este libro no hubiese sido posible.

Una especial mención merece el profesor Jorge Luis Fridman, quien fuese el primer Profesor Titular de esta asignatura y con quien me formé en esta área de conocimiento.

A las, los y les estudiantes de Educación Física; tenemos la esperanza de que transiten la lectura de este libro con la certeza de que fue diseñado y producido pensando en ellos.

Norma Beatriz Rodríguez Feilberg
Profesora Titular
Teoría de la Educación Física

¹ https://www.editorial.unlp.edu.ar/libros_de_catedra

Índice

Introducción	8
---------------------------	---

PRIMERA PARTE

Conocimiento y conocimiento científico

Capítulo 1

Teoría de la Educación Física 4. Una propuesta para la enseñanza en la formación de grado	13
--	----

Norma Beatriz Rodriguez Feilberg

Capítulo 2

Conocimiento, epistemología e intervención	31
--	----

Paulo Evaldo Fensterseifer

Capítulo 3

Clasificaciones epistemológicas en Educación Física: redescripciones	39
--	----

Felipe Quintão Almeida y Valter Bracht y Alexandre Vaz

Capítulo 4

Investigar en Educación Física: entre ideas, proyectos y perspectivas	54
---	----

María Marcela Dalceggio

SEGUNDA PARTE

La teoría y la práctica

Capítulo 5

Teoría y práctica de la Educación Física: aportes de Michel Foucault	65
--	----

Norma Beatriz Rodriguez Feilberg

Capítulo 6

La posibilidad de teorizar en Educación Física76

María Cecilia Ruegger Otermin y Ana Torrón Preobrayensky

Capítulo 7

Influencia de la Psicología en la Educación Física: perspectivas críticas87

Andrea Elizabeth Mirc y Norma Beatriz Rodriguez Feilberg

Capítulo 8

Algunas propiedades de las prácticas. Consideraciones de Pierre Bourdieu
para pensar una teoría de la educación y las prácticas corporales.....95

Eduardo Galak

TERCERA PARTE

El cuerpo como problema

Capítulo 9

Las metamorfosis del cuerpo y las raíces materiales de la subjetividad..... 105

Ariel Martínez

Capítulo 10

Entre la Educación Física, lo queer, el cuerpo y el género habita la performatividad 117

Bárbara Visciglia

Capítulo 11

Educar el cuerpo: ¿y lo intempestivo? 127

María Marcela Dalceggio, Soledad Colella y Barbara Sabrina Visciglia 127

CUARTA PARTE

La Educación Física como área de conocimiento y la Educación del Cuerpo
como programa de investigación

Capítulo 12

Educación + física: entre las cuerdas 133

Norma Beatriz Rodriguez Feilberg

Capítulo 13

Educación del cuerpo, dolor, sacrificio: un estudio con competidores de atletismo 139

Michelle Carreirão Gonçalves y Alexandre Fernandez Vaz

Traducción: Norma Rodriguez Feilberg

Capítulo 14

Se entrena siempre: entregar un cuerpo para ir por otro 151

María Marcela Dalceggio, Norma Beatriz Rodríguez Feilberg

Capítulo 15

Hacia una Teoría del Juego en la Educación..... 158

María Eugenia Villa, Jorge Nella, Cecilia Taladriz y Jorge Aldao

Capítulo 16

Historia de las prácticas gímnicas: tendencias europeas y su trascendencia en Argentina 167

Soledad Colella, Marcela Ochoteco

Las/os autoras/es 183

Introducción

La posibilidad de participar en la convocatoria de Libros de Cátedra 2021, propuesta realizada por la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, habilitó por primera vez a la asignatura Teoría de la Educación Física IV, dependiente del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la ocasión a publicar materiales de descarga libre y gratuita elaborados por docentes de esta asignatura y de otras asignaturas del Departamento de Educación Física y así como de otras instituciones, que a la vez, tienen dedicación en espacios de investigación. El libro es el resultado de un proyecto colectivo en el que se podrán leer autoras y autores de esta universidad y de otras universidades con quienes compartimos el trabajo en redes de investigación y en el *Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad* dependiente del Instituto de *Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales*, una entidad de doble dependencia UNLP-CONICET (CICES - IdIHCS/ FaHCE-UNLP-CONICET).

Teorías de la Educación Física. Problemas teóricos y epistemológicos de la Educación del cuerpo, es un volumen que logramos publicar gracias a la convocatoria antes mencionada, pero también por la enorme generosidad de los aportes que recibimos. Es el resultado de un largo proceso en el que trabajamos con estudiantes respecto de los temas y problemas que precisaban una mayor atención.

Teniendo en cuenta el programa de la asignatura, este volumen se organiza en cuatro partes: *Conocimiento y conocimiento científico*, *La teoría y la práctica*, *El cuerpo como problema* y *La Educación Física como área de conocimiento y la Educación del Cuerpo como programa de investigación*.

La primera parte aborda los temas y preguntas respecto de las teorías, la epistemología y la investigación en Educación Física. A partir de este eje más general, el capítulo 1, titulado *Teoría de la Educación Física 4. Una propuesta para la enseñanza en la formación de grado* resulta un espacio a través del cual se comparte con las y los estudiantes el proyecto de enseñanza, investigación y extensión, presentado en concurso abierto a través del cual accedí al cargo de profesora titular de la cátedra Teoría de la Educación Física 4. En el capítulo 2, *Conocimiento, epistemología e intervención*, escrito por Paulo Evaldo Fensterseifer, analiza la vinculación entre la producción de conocimiento científico, el desarrollo incipiente de la epistemología en el campo y la necesidad de problematizar la intervención dentro del mismo. Se trata de un texto valioso en tanto el investigador discute la vinculación entre la Educación Física y la ciencia, poniendo como variable dependiente la noción de ciencia, es decir, invirtiendo la relación y preguntándose por el estatuto de lo que venimos llamando ciencia. El tercer capítulo, construido por Felipe Quintão Almeida, Valter Bracht

y Alexandre Fernandez Vaz y titulado *Clasificaciones epistemológicas en Educación Física: redescripciones*, ofrece una nueva perspectiva de dos clasificaciones epistemológicas ampliamente utilizadas en Educación Física: por un lado, aquella que considera la producción de conocimiento organizada en torno a tres matrices teóricas (empírico-analítica, fenomenológica-hermenéutica y crítico-dialéctica); y, por otro lado, aquella que opone autores modernos y posmodernos en el debate epistemológico en el área. Además, los autores analizan la actualidad de ambos al considerar la moderna configuración teórica y política del campo, así como cuando se opera una lectura más matizada de ciertas perspectivas que integran las clasificaciones en cuestión. A través del desarrollo del cuarto capítulo, *Investigar en Educación Física: entre ideas, proyectos y perspectivas*, María Marcela Dalceggio parte de considerar que el problema de la ciencia, el conocimiento y la investigación son temas prioritarios en las discusiones sobre la Teoría de la Educación Física. La investigadora y docente de la asignatura, analiza, desde un estudio de caso, el campo científico del área a partir de la investigación de su historia de producción y de los procesos que dieron conformación al campo científico en Argentina con relación a la producción de conocimiento en las universidades. Dalceggio avanza describiendo los temas, preguntas y problemas que actualmente se desarrollan en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad dependiente del Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, al ser tal un espacio clave en el que se realiza la investigación científica acreditada en Educación Física en Argentina.

En la segunda parte del libro se trabajan vinculaciones entre *la teoría y la práctica*. Para ello, el capítulo 5, *Teoría y práctica de la Educación Física: aportes de Michel Foucault*, surge con la intención de sistematizar conceptos, nociones y perspectivas de la obra del autor que, desde hacía tiempo y de manera frecuente, venía siendo retomado en diversos estudios, debates e investigaciones en el campo de las Ciencias Sociales en general, y de la Educación Física en particular. En este sentido, cabe señalar que desde el año 2002 en adelante, se incluyen textos de la obra de Michel Foucault como lectura obligatoria en los programas de las materias Teoría de la Educación Física III y Teoría de la Educación Física IV.

En el capítulo 6, La posibilidad de teorizar en Educación Física, las autoras Cecilia Ruegger Otermin y Ana Torrón Preobrayensky dan cuenta de un escrito en donde se da cuenta de las problemáticas que surgen al pensar la posibilidad o la no-posibilidad de una teoría de la Educación Física, considerando que teorizar en esta disciplina, implica necesariamente revisar aquellos problemas que han atravesado el campo y han generado consecuencias tanto teóricas como prácticas. Su propuesta es analizar tal recorrido, identificando los elementos epistémicos y prácticos que han venido conformando la Educación Física, sus persistencias y sus deudas. En el capítulo 7, *Influencia de la Psicología en la Educación Física: perspectivas críticas*, junto a Andrea Mirc, analizamos las vinculaciones entre el discurso de la Psicología y el de la Educación Física, en donde se recuperan los aportes del campo de la psicología en la conformación del campo de la Educación Física, sus condiciones de posibilidad y sus argumentos de legitimación, manifestando la necesidad de revisar esta relación. Hasta aquí, permite considerar algunos problemas comunes a ambas disciplinas, entre los que se destaca la sobredimensión del discurso

biologicista que funciona como organizador de discursos de verdad. Eduardo Galak, en el capítulo 8, *Algunas propiedades de las prácticas. Consideraciones de Pierre Bourdieu para pensar una teoría de la educación y las prácticas corporales*, retoma la teoría del autor en su propuesta sobre algunas propiedades de los campos para reflexionar acerca de la relación entre educación y prácticas corporales. En este sentido, el investigador nos invita a considerar que reflexionar acerca de las prácticas conlleva una interpretación sobre la regularidad de nuestro accionar, la reglamentación de aquello que está permitido hacer o aquello que no lo está y la regulación no-consciente, estrechamente vinculada a lo ético, con lo moral, con lo político.

El cuerpo como problema es el eje que configura lo plasmado en la tercera parte de la compilación que aquí se presenta. *Las metamorfosis del cuerpo y las raíces materiales de la subjetividad* es el título del noveno capítulo, en el que Ariel Martínez propone resituar el cuerpo en las narrativas psicoanalíticas del desarrollo desde un prisma que contempla el complejo diálogo entre los registros ontológico y político. A continuación, Bárbara Visciglia, en *Entre la Educación Física, lo queer, el cuerpo y el género habita la performatividad*, construye en el décimo capítulo un cruce entre la noción de performatividad como posibilidad de algo que es determinado por la palabra y el concepto butleriano de agencia. La docente e investigadora se propone trabajar sobre el abordaje de los conceptos de teoría queer, cuerpo, género y sexo dentro del campo disciplinar de la Educación Física, como un área de conocimiento en donde se genera una ruptura epistemológica con posiciones esencialistas, biologicistas y deterministas que vienen naturalizadas desde la modernidad. El capítulo 11, que tiene como autoras a María Marcela Dalceggo, Soledad Colella y Bárbara Visciglia y lleva por título *Pensar la educación del cuerpo: entre lo intempestivo y la pandemia...*, parte de la discusión vinculada acerca de qué es lo que se considera contemporáneo, y a partir de ello, cómo traer al presente los interrogantes foucaultianos. Este ejercicio habilita a una reflexión respecto de las prácticas corporales post pandémicas.

La cuarta y última parte del volumen se construye como el eje: *La Educación Física como área de conocimiento y la Educación del Cuerpo como programa de investigación*. Esta parte comienza con el capítulo 12, *Educación + física: entre las cuerdas*, en el que propongo la siguiente clasificación: teorías del sujeto, teorías del cuerpo, teorías de las prácticas, teorías sobre la sociedad, teorías sobre la política; que, si bien incompleta y arbitraria, permite desplazar, problematizando el objeto de la Educación + física, más allá del sistema educativo y en el que describo como ejemplo el trabajo de Wacquant a fin de ilustrar las teorías que intervienen. El capítulo 13, *Educación del cuerpo, dolor, sacrificio: un estudio con competidores de atletismo* es el resultado parcial del proyecto Teoría Crítica, Racionalidades y Educación III, financiado por la CNPq, en el que Michelle Carreirão Gonçalves y Alexandre Fernandez Vaz analizan el proceso de investigación realizado con atletas profesionales y semiprofesionales a partir de la vinculación entre el dolor, el sacrificio y el éxito deportivo. En el capítulo 14, *Se entrena siempre: entregar un cuerpo, para ir por otro*, junto a María Marcela Dalceggo, a partir de un estudio de caso en un espacio de entrenamiento de la ciudad de Chascomús, que ofrece clases grupales incluyendo el conjunto de técnicas corporales que se desprenden de tres disciplinas diferentes (Body weight,

Kettlebell deportivo y Primal Functional), describimos y analizamos la intensidad de los entrenamientos que allí suceden, que implican marcas y técnicas corporales, dando cuenta de la centralidad de la noción de movimiento corporal no natural y aprendido.

En el capítulo 15 *Hacia una Teoría del Juego en la Educación*, María Eugenia Villa, Jorge Nella, Ceclia Taladriz y Jorge Aldao, presentan al Grupo de Investigación en Juego (GIJ), que desde el año 2008 lleva adelante proyectos de investigación y desarrollo acreditados en el Programa de Incentivos, en torno a la temática del juego en el ámbito de la Educación. El capítulo es una síntesis de su libro *Una teoría del Juego en la Educación. Tras su dimensión estética, ética y política* (Villa, Nella, Taladriz y Aldao, 2020), en donde sitúan al juego “como objeto de estudio y como saber de la educación, para hacer de ese saber un objeto de reflexión orientado por su propia lógica, y reconociendo su estructura y sus rasgos”. Este capítulo se convierte, sin lugar a dudas, en un *trailer* que derivará en la lectura del libro antes mencionado. El último capítulo, que tiene como autoras a Soledad Colella y Marcela Ochoteco, y lleva por título *Historia de las prácticas gímnicas: tendencias europeas y su trascendencia en Argentina*, las autoras presentan a la gimnasia como contenido de la Educación Física, cuya génesis y epistemes son diversas. Cuatro escuelas son las que principalmente conforman las corrientes que se establecieron en la modernidad: inglesa, alemana, sueca y francesa. El impacto de las variaciones clásicas en las gimnasias modernas se recupera a partir de las publicaciones de Langlade y Rey de Langlade y Mariano Giraldes. En este capítulo se desarrolla el impacto de las principales de gimnasias en la actualidad.

Las lectoras y los lectores encontrarán en esta obra perspectivas críticas y contra hegemónicas que logran abordar desde miradas novedosas temas recurrentes en el campo de las teorías de la Educación Física. Así, el desplazamiento de la centralidad del objeto de investigación situado solo en el campo escolar a la investigación que recorre otros territorios y escenarios en donde las prácticas corporales son el objeto de investigación. Nuestro objetivo ha sido, con esta publicación, dar inicio a una colección de libros que aborden los principales obstáculos epistemológicos por los que atraviesa el campo de la Educación Física, poniendo en valor los “otros temas” que parecen “menores” frente a las relevantes investigaciones de las que se ocupa el campo científico. Si es posible parafrasear a Bourdieu respecto de la desproporcionada relación entre la sociología del deporte y las otras investigaciones sociológicas, tal vez sea necesario enunciar que las investigaciones en Educación Física parecen ser y estar poco claras con relación a su objeto y en vinculación al espacio científico, ocupando un lugar de menor privilegio.

Sin embargo, este libro es un ejemplo más que discute la hipótesis de que la Educación Física es un campo que se define por su intervención y que está desprovisto de teorías. Al mismo tiempo, el material resulta fundamental al ser los mismos y mismas estudiantes, las y los sujetos de interlocución principal.

Norma Beatriz Rodriguez Feilberg

PRIMERA PARTE

Conocimiento y conocimiento científico

CAPÍTULO 1

Teoría de la Educación Física 4

Una propuesta para la enseñanza en la formación de grado

Norma Beatriz Rodríguez Feilberg

Comentario previo

La posibilidad de presentar el primer libro de cátedra de la asignatura Teoría de la Educación Física 4, dependiente del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, resulta una gran oportunidad para dar a conocer la propuesta, presentada en concurso abierto, con la que accedí al cargo de Profesora Titular de dicha materia. Dado que la UNLP es una Universidad nacional, pública y gratuita y que el acceso a los cargos docentes se realiza a partir de concursos públicos, considero relevante compartirla con los estudiantes.

Introducción

Al momento de exponer el plan de trabajo con el que concursé el cargo de Profesora Titular Ordinaria, es inevitable la remisión al plan con el cual accedí al de Profesora Adjunta Ordinaria en esta misma asignatura. Una lectura retrospectiva de aquel plan, en consonancia con los resultados obtenidos después de ocho años de ejercicio en el puesto, permite situar en otra perspectiva las problemáticas planteadas en la instancia anterior y, a la vez, hacerse una idea más adecuada acerca de las posibilidades reales de encararlas con éxito. Es así que, en este plan, retomo algunas de aquellas ideas y desafíos que considero todavía vigentes y pertinentes, tomo distancia —o simplemente dejo de lado otros—, planteando nuevos interrogantes que va de la mano de una propuesta novedosa.

El supuesto explícito del trabajo que se presenta aquí es que éste sirva no sólo como objeto de evaluación en una instancia de concurso, sino también como un modo -elaborado y articulado- de comunicar a miembros relevantes de la comunidad académica, la perspectiva desde la que encaró mi trabajo dentro del Departamento de Educación Física. Asimismo, resulta una manera adecuada de poner en común mis intenciones y objetivos de cara al

futuro, con relativa independencia de los resultados concretos de este proceso. De esta manera, esta propuesta se inscribe en la normativa vigente y, por lo tanto, detalla un proyecto para enseñanza, investigación y extensión, poniendo especial hincapié en su articulación y en el conjunto de prácticas que se organizan en el marco de la gestión que el cargo involucra. Propuesta que se nutre, además, de mi participación en diferentes comisiones asesoras tanto de la FaHCE como de la UNLP y de otras Universidades, también en el marco de la enseñanza, la investigación y la extensión.

El plan de trabajo planteado para desarrollar en el cargo como Profesora Titular Ordinaria, se inscribió en el plan de estudios vigente y en el conjunto de consideraciones y acuerdos a los que llegaron las diferentes comisiones evaluadoras y la comisión curricular responsable y representativa de los diferentes claustros. De este modo, esta propuesta tomó como referencia principal a los documentos que el Departamento de Educación Física ha publicado en su página oficial y que han sido difundidos entre los diferentes claustros, respecto de la evaluación y el diagnóstico del plan de estudios de la carrera de Educación Física y de las diversas propuestas que nuestros representantes fueron poniendo en consideración para su análisis y discusión.

Como una matriz referencial, este conjunto de documentos son asimismo el resultado de desarrollos teóricos que sintetizan no sólo posiciones, sino también argumentos analíticos que sólo pueden leerse en el marco de las investigaciones de las que resultan. Pero a su vez, esta propuesta parte de la revisión de los diferentes programas que esta asignatura presentó y del actual programa, aprobado en el 2015. En ese marco, las consecuentes consideraciones forman parte de los actuales desafíos de una Teoría de la Educación Física 4 que toma por objeto las conceptualizaciones que resultan tanto de la producción teórica — como resultados de investigaciones— y también, de las experiencias prácticas en el dictado de la asignatura.

La presente asignatura en el marco del plan de estudios

Teoría de la Educación Física 4, forma parte del tronco común de materias, junto con Teoría de la Educación Física 1, 2 y 3 y con las asignaturas Educación Física 1, 2, 3, 4 y 5, tanto para el Profesorado como para la Licenciatura en Educación Física, incluyendo cinco sus trayectos de formación (*teórico-práctica, biológica, formación general, pedagógica, en investigación*).

Por su parte, el Profesorado suma las didácticas, las prácticas de enseñanza y un seminario, mientras que la Licenciatura ofrece cinco orientaciones: en Educación, en Filosofía, en Ciencias Sociales, en Arte y Comunicación y en Ciencias Biológicas.

Los aspirantes a la modalidad Licenciatura deberán elegir una de las cinco orientaciones y presentar a las autoridades del Departamento de Educación Física, para su consideración y aprobación, un plan debidamente organizado y

fundamentado que conste de seis espacios curriculares: entre tres y cinco asignaturas y entre uno y tres seminarios, el cual deberá incluir, en todos los casos, un seminario de elaboración de tesina (Plan 2000, p. 4).

Es decir que, para obtener el título, además de la aprobación de las materias, los futuros Licenciados tendrán que realizar una tesina y prácticas profesionales específicas. Por último y tanto para Licenciados como para Profesores, será condición aprobar dos niveles de Capacitación en idiomas y uno de Capacitación en informática.

En relación a la asignatura objeto de concurso, nuestro plan de estudios (que ha sido reformulado por la Comisión Curricular del Departamento de Educación Física¹), plantea que la finalidad de las Teorías de la Educación Física es presentar a los estudiantes, elementos constitutivos de una teoría disciplinar. También, forma parte de las competencias de las teorías, problematizar la construcción de las prácticas y su dimensión generadora, sistematizadora y explicativa de las mismas. Específicamente, para Teoría de la Educación Física 4, el plan le adjudica los siguientes temas:

- > Los procesos intersubjetivos y grupales en el proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Física.
- > Las representaciones sociales del cuerpo. Los modelos corporales socialmente establecidos: el cuerpo en los medios de comunicación.
- > La crítica epistemológica y social en relación con la Educación Física. La Educación Física en la Argentina. Su desarrollo en la Universidad Nacional de La Plata: el Profesorado Universitario en Educación Física.

El programa

Los contenidos de Teoría de la Educación Física 4, reúnen un conjunto de temas y problemas relativos al conocimiento, al cuerpo, al sujeto, a las prácticas corporales, a la Educación Física, a la Educación Corporal, a la Educación del Cuerpo, a la teoría y a la práctica.

¹ Es relevante mencionar, en este punto, algunas de las consideraciones generales respecto del trabajo realizado por la comisión curricular en la que en la actualidad se encuentran una serie de acuerdos generales para su consideración. El conjunto de múltiples documentos elaborados a partir del trabajo colectivo y representativo nos permite recuperar el conjunto de discusiones y acuerdos. En oportunidad de participar de las Comisiones que abordaron, en el año 2012, la evaluación del actual plan, fui convocada a coordinar por el claustro de profesores el trabajo del Eje longitudinal 5: Asignaturas correspondientes a las áreas Sociología, Filosofía, Psicología e Historia, cuyo informe se encuentra plasmado en el Diagnóstico del Plan de Estudios para Profesorado y Licenciatura en Educación Física. Esa experiencia fue una oportunidad de realizar un trabajo interdisciplinario que resultó, por un lado, en el informe que se elevó a la gestión, pero que también fue el marco de posibilidad desde donde un conjunto de profesores y graduados de diferentes áreas de conocimiento logramos compartir una serie de preocupaciones, preguntas y supuestos que derivaron en otros trabajos colectivos sobre temas específicos de la formación y se vieron plasmados en presentaciones a congresos y artículos de revistas.

Estas temáticas se organizaron, en el programa vigente, al momento del armado de mi propuesta, a partir de cinco unidades que fueron retomadas y actualizadas en función de los siguientes criterios: a) articular los procesos de enseñanza en vinculación directa con los procesos de investigación y extensión; b) proponer un programa actualizado que recupere las discusiones y acuerdos de la comisión curricular en vistas a la modificación del Plan de Estudios, sin descuidar la vigencia del Plan del año 2000; y c) construir un programa que se enmarque dentro de las políticas de publicación de la FaHCE, revisando la bibliografía y priorizando los textos del repositorio institucional (Memoria Académica). Vale remarcar en este punto que se sostiene una política de libre acceso a las publicaciones académico-científicas generadas principalmente con fondos públicos, siendo a su vez, los libros o capítulos de libros, de lectura obligatoria parte del catálogo de la biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Desprendido de ello, aparece una pregunta ineludible que refiere a qué entendemos y sostenemos por el término teoría. Acordamos con Archenti (2007) cuando afirma que conceptualizar el término teoría es muy complejo dado que, definir la teoría, sólo es posible en el marco de un sistema teórico. Si bien hay bastante consenso en suponer que una teoría reúne un conjunto de conceptos que se relacionan entre sí, la autora afirma que Merton es quien tal vez conceptualice mejor esta idea y cita:

Se dice a veces que la teoría está formada por conceptos, afirmación que por ser incompleta no es verdadera ni falsa, sino vaga [...] Sólo cuando tales conceptos se relacionan entre sí en forma de un sistema, empieza a aparecer la teoría (Merton 1949/1964, p. 99 en Archenti 2007, p. 62)

A partir de lo antedicho, se presentan los principales problemas que afronta hoy la enseñanza de la Teoría de la Educación Física y que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

1- La Educación Física no puede concebirse como una disciplina aislada, sino como un campo de relaciones sociales y culturales. Campo estructurado por reglas y recursos que pueden ser abordados por múltiples disciplinas. La filosofía, la biología, la psicología, la sociología, la pedagogía, la economía, la antropología cultural, son algunos de los abordajes posibles que permiten comprender distintos aspectos de este campo como objeto de estudio. Con la expresión “reglas y recursos”, aludo a las últimas conceptualizaciones teóricas que intentan conciliar los aspectos más permanentes y generales de lo social, con la posibilidad de que los sujetos realicen sus propias interpretaciones de la sociedad en la que viven y puedan actuar para modificarlos. Reglas que son recursivas, es decir, que habilitan. Esto permite a las ciencias sociales —en particular—, conciliar la visión estructuralista donde la sociedad tiene un poder omnipresente sobre el sujeto con las posturas individualistas que solo se enfocan en la acción de las personas sin tomar en cuenta las características del campo en el que se mueven.

2- La conformación del campo: funciones y sentidos. El surgimiento del área de enseñanza antes que el surgimiento sobre el área de conocimiento académico. Una breve genealogía sobre

los inicios de la Educación Física en Argentina permite señalar que su origen liga un saber específico sobre el uso de cuerpo con los procesos de enseñanza y transmisión. La tesis sobre el nacimiento de la EF como área de conocimiento surgida en la modernidad, ha sido desarrollada por Ricardo Crisorio. Para esta propuesta tomamos como referencia el texto *Educación Física* (Crisorio, 2009) que, a su vez, forma parte de la lectura obligatoria que propone la asignatura. La Educación Física, según nuestro autor, nace en la segunda mitad del siglo XIX, dentro de un movimiento denominado “reforma de la gimnástica”. Ésta era realizada por médicos y fisiólogos que procuraron el desplazamiento de la gimnástica alemana por el sport inglés, cuyo emergente y correlato científico fue el discurso de la fisiología. Esto es, se buscó dejar de considerar al cuerpo humano como máquina, para pasar a concebirlo como un organismo en intercambio con el medio ambiente. Consideraban necesario reformar la gimnástica, cambiar su curso y situarla en la dirección que marcaba la fisiología, siguiendo “las leyes de la naturaleza”. El motivo de dicha reforma no fue la inclusión de los juegos (deportes) como complemento de la gimnástica, sino la adecuación de ésta a los desarrollos y requerimientos de la ciencia, es decir, de la fisiología. Así fue que, la reforma de la Gimnástica dio lugar a la Educación Física moderna (Crisorio, 2009), propuesta por médicos, fisiólogos y asumida por los propios Estados nacionales que, —entre 1880 y 1890— desarrollaron y consolidaron la expresión Educación Física para reemplazar definitivamente al término Gimnástica. Es por ello que se considera a la Educación Física un producto moderno, porque no sólo nació en medio de la modernidad, sino que lo hizo de la mano de la ciencia y del Estado.

3- El olvido relativo de las prácticas que configuran el campo y la sobredimensión de los problemas ligados a la intervención, en detrimento de los saberes específicos que le otorgan su identidad. En otras palabras, la historia de la Educación Física encuentra su correlato en una sobredimensión de la didáctica en perjuicio del estudio de los saberes específicos que la constituyen. Estas cuestiones han sido objeto de investigaciones colectivas en las que participé en los últimos años, encontrando su punto de partida en el Proyecto de investigación: *CBC: del análisis a la instrumentación* (Crisorio, 2003) y estando su momento clave en la tesis de maestría de mi autoría *Contenidos de la enseñanza: El caso de los CBC: De una educación física a una educación corporal* (2014). Asimismo, un conjunto de publicaciones se desprende de esa investigación específica, pero siguen siendo desafíos a los que nos enfrentamos quienes realizamos estudios enfocados en el saber como objeto de la enseñanza. El problema del saber en la Educación del cuerpo sigue siendo un problema poco abordado en los programas de investigación.

4- La investigación sobre Educación Física y no desde Educación Física. Esta no es una cuestión menor. Por un lado, podemos mencionar el conjunto de textos e investigaciones sobre el objeto de la Educación Física, los debates en torno a su identidad (Crisorio, 1994), la discusión en el marco de la ciencia. Pero, sobre todo, nos interesa presentar en esta propuesta una distinción que realiza Alexandre Fernández Vaz respecto a la metodología de la investigación en Educación Física y a una epistemología de la Educación Física. “Me parece, por lo tanto, un tanto absurdo escribir una reflexión sobre metodología de la investigación en Educación Física”, así

como también parece fuera de propósito una “Epistemología de la Educación Física” (Fernández Vaz, 2003, p. 116). Lo que el autor plantea, es que se pueden presentar problemas o temas que están presentes en las investigaciones en Educación Física y que toda propuesta metodológica es también una propuesta epistemológica.

Este conjunto de temas y problemas le otorgan un capital específico al campo, pero no logran delimitar un programa de investigación. Estas cuestiones sólo son abordadas en nuestro país por grupos aislados que instalaron las prácticas de investigación en el campo de las ciencias sociales. Campo, en el sentido que Bourdieu le otorga, en el que confluyen distintas miradas, enfoques y métodos. ¿Cómo se aprehende ese campo? A través de teorías. La realidad de cualquier campo, ese campo de relaciones sociales, educativas, filosóficas, sociológicas, etc., es una realidad compleja y, por lo tanto, es necesario reducir esa complejidad. ¿Cómo se reduce esa complejidad? A través de una teoría. Estos datos me van a permitir describir la realidad, explicar por qué ocurren ciertas cosas, interpretar, criticar, etc. Se trata, entonces, de una reflexión epistemológica que, como plantea Paulo Fensterseifer (1999), propone la idea de que es un: “discurso sobre la ciencia”. En este proceso de epistemologización, la Educación Física ha teorizado a partir de grandes teorías como el marxismo, teorías de alcance medio que abordan el problema de la educación en Argentina o teorías de alcance reducido. Pese a ello, podemos afirmar que la investigación en Educación Física precisa desprenderse de esa mirada romántica universalista, para afrontar seriamente una reflexión epistemológica sobre temas y problemas que nos interpelan en la agenda de investigación, a la luz de problematizar las prácticas corporales entendidas como prácticas sociales. Si bien el mundo social es un mundo normativo y el mundo cultural es simbólico, existen diferentes niveles de realidad y, en consecuencia, lo cultural no puede existir sin todos los anteriores. Pero ello se vuelve aún más complejo si analizamos las relaciones de poder que regulan el campo y a su vez, las relaciones del campo con otros campos. En ese marco, una de las cuestiones necesarias de revisión es la relación del campo de la Educación Física o de la Educación Corporal con el campo científico. A pesar de que hace más de dos décadas en nuestro país este tema es agenda de preocupación de los principales referentes teóricos, lejos está de agotarse dado que es una cuestión que sigue siendo necesaria de explicación. Como nos enseña Paulo Fensterseifer “La ausencia de una tradición reflexiva en la educación física, no significa que a su ‘hacer’ no le corresponda un ‘saber’” (1999, p. 179).

Ahora bien, como sabemos, el saber científico es un saber que es revisable, saber que tuvo que volver a reivindicarse luego de la Segunda Guerra Mundial. Así, la importancia de la sociedad de conocimiento es reciente, pudiéndose situar luego de los años 50. La ciencia se erige en contra de la tradición porque la ciencia es moderna y contradice la tradición. La hipótesis que presento es que, para el desarrollo de la investigación en Educación Física fue clave en Argentina la conformación del Sistema de incentivos a la investigación científica, permitiendo que los profesores Universitarios ingresen a un sistema de investigación acreditado. “El Programa de Incentivos, (...) es una política pública, y para toda política pública es central contar con una adecuada

teoría del cambio específica del objeto de dicha política, en este caso una teoría del cambio universitario”² (Prati, 2003, p. 20).

Pero también, pueden reconocerse iniciativas colectivas aisladas en donde la UNLP concreta no sólo un programa de investigación a partir de mediados de los años 90, sino que a eso se suman los Congresos Argentinos y luego, los latinoamericanos de Educación Física y Ciencias, el desarrollo de los posgrados con la Maestría en Educación Corporal y la Maestría en Deportes y seguidamente, las especializaciones. Una de las cuestiones que va a caracterizar a este proceso es que la Educación Física empieza a ser estudiada desde los profesorados que toman como principal objeto a la enseñanza. De esta manera, se privilegian las investigaciones que indagan los procesos de enseñanza, siendo las que se focalizan en la transmisión muy recientes, respecto de las que problematizan los saberes específicos que le otorgan identidad al campo, como los deportes, los juegos, las gimnasias, la vida en la naturaleza. Por su parte, la constitución de los posgrados será además un lugar de referencia para la reflexión y análisis de temas y problemas, pero, también, para iniciar un camino de imprescindible precisión conceptual. En efecto, en los últimos años se han defendido tesis de Maestría que abordan temas específicos del deporte, aunque la mayoría de las veces, ligadas a la enseñanza. Este dato no es menor, porque si analizamos cómo se constituye este campo, es un área que se inaugura para dar respuesta a un problema específico: el “disciplinar los cuerpos”. Así, es una asignatura escolar que se propicia desde la enseñanza y no desde la producción de conocimiento. Esto es original dado que, por ejemplo, en la Química se produce un campo de conocimiento que luego es tomado para la enseñanza. Entonces, la Educación Física emerge como campo en el espacio de la práctica escolar, como una asignatura escolar que afrontará la dura tarea de conceptualizar de manera sistemática casi un siglo después. De este modo, las representaciones del área en relación a la intervención, la selección de temas y problemas para su estudio —ligados a la enseñanza y transmisión—, la configuran como un espacio en donde sus conceptos solo adquieren sentido en ese espacio comunicacional. Esto es muy complejo. Porque, si bien existen investigaciones y publicaciones respecto del problema del cuerpo, éstas suelen aparecer desligadas de las preocupaciones del cotidiano de la enseñanza (tanto escolar como extraescolar). Pero, a su vez, son estudios que han privilegiado lo escolar por sobre todo lo que sucede en el mundo del ocio. De esta manera, la Educación Física se constituye entonces con una identidad ligada a lo social e histórico. En esta línea, es necesario retomar algunas de las ideas de Adorno sobre industria cultural y sociedad de masas, para poder abordar problemas que han sido vedados a la investigación institucionalizada, al menos en nuestro país. Estudiar la industria del deporte, los intereses del deporte, cómo un jugador se convierte en el mejor jugador, etc.; indagar, también, en los modos en que la gente decide qué hacer con su cuerpo y qué lugar ocupa en esas decisiones en la modernidad la industria cultural, son apenas algunos ejemplos de temas que son

² Tamayo Sáez sostiene que las políticas públicas son en última instancia teorías o hipótesis que establecen una relación causal entre las condiciones iniciales y los resultados esperados; la implementación de la política sería el conjunto de acciones que hay que emprender para que esa relación ocurra (Tamayo Sáez, 1994).

necesarios investigar. Así, la investigación que se propone en esta propuesta, “Correr para vivir”, que implica un estudio sobre las vinculaciones entre el dolor, el sacrificio y el placer en la práctica del *Running* en la ciudad de La Plata, retoma esta cuestión y plantea que se puede estudiar las prácticas corporales como una manifestación de la modernidad.

Por otro lado, en el profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, la problematización sobre el cuerpo fue introducida por Amavet, quien sostenía que: según como pensemos el cuerpo pensaremos la Educación Física. En tal sentido, situar las prácticas corporales (profesionales, escolares y extraescolares, de investigación, de extensión, de gestión, etc.) en una perspectiva social e histórica, requiere la decisión y el esfuerzo de examinar críticamente las tradiciones de saberes que configuran y justifican nuestras prácticas. Por lo tanto, lograr comprender las complejas relaciones en las que los cuerpos son involucrados y se involucran en las sociedades contemporáneas e intervenir en y desde las prácticas a través de una posición que haga lugar a la emergencia del sujeto y que incluya la singularidad cultural, implica establecer una clara línea divisoria entre un profesional comprometido —con la significación de sus propias prácticas— y un técnico. Pensar el cuerpo desde la perspectiva anátomo-fisiológico-biomecánico no alcanza para explicar su complejidad simbólica. Quedarnos sólo en la fisiología, significa limitar la indagación a una perspectiva exclusivamente organicista —expresión del sentido común presente en nuestro campo—. Es decir, en aquello que nos hermana con el mundo animal, “obstaculizando” la mirada a consideraciones que marcan un punto de ruptura con el mismo. De tal modo, retomar el antiguo tema de la relación entre naturaleza y cultura, en los actuales contextos, no es algo menor, sino por el contrario. Esto representa un cambio de dirección, un quiebre. Por lo tanto, los saberes y el conocimiento que corresponden a esta nueva perspectiva sólo pueden ser logrados por la investigación social. Por último, retomamos nuestra hipótesis acerca de la ruptura epistemológica operada por Foucault en la conceptualización del cuerpo (Rodríguez, 2014). Aquí, queda en evidencia el carácter significativo del cuerpo, pero ya despojado del prejuicio de la subordinación del significante a un significado previo y preexistente. Mantiene una relevancia de primer orden en la reflexión sobre las prácticas de la Educación Corporal, aunque permite formular -desde el comienzo- preguntas acerca del significado clasista, sexista, chauvinista, etc., de estas prácticas. En este punto me gustaría retomar las preguntas que orientaron esta exposición y presentarles las anotaciones sobre el cuerpo de la Educación Corporal que estamos discutiendo en el marco de la investigación y la enseñanza y la extensión. Afirmamos que la noción de cuerpo se presenta como obstáculo epistemológico y desde ahí, nos preguntamos: ¿Por qué la noción de cuerpo inerte parece evidente? ¿Cómo es que esta noción ha llegado a parecer sólo un dato y no una interpretación? ¿Cuáles son sus alter egos conceptuales? ¿Cuál es el marco conceptual en el que hace sistema? Las certezas se desdibujan al tiempo que ponemos en tensión el par naturaleza- cultura, se desvanecen cuando sostenemos que la palabra naturaleza es una invención de la cultura, cuando la Educación Corporal puede preguntarse corriendo los márgenes de la histórica Educación Física, otras preguntas y otras prácticas. Entendemos al cuerpo en términos políticos. En este sentido, siguiendo la huella de Foucault, podemos esquematizar nuestra idea de la siguiente forma: “El cuerpo no existe como un artículo biológico

o un material, sino dentro y a través de un sistema político” (DE3, p. 470). Una de nuestras preocupaciones será, en consecuencia, cómo ocuparse del cuerpo propio. Es en ese momento, que la relación maestro-discípulo cobra forma y sentidos. El maestro orienta y transmite. El aprendiz se relaciona con el saber de modo que se reconoce como sujeto histórico y político. A modo referencial, ello se vislumbra en Historia de la Sexualidad 2, donde Foucault describiendo el uso de los placeres, desarrolla la dietética y el régimen como categoría fundamental para explicar la conducta humana. En esa problematización, de la relación con el cuerpo el régimen “es todo un arte de vivir”. “A lo largo del tiempo, y a propósito de cada una de las actividades del hombre, el régimen problematiza la relación con el cuerpo y desarrolla una manera de vivir en la que las formas, las elecciones, las variables están determinadas por el cuidado del cuerpo. Pero esto no sólo afecta al cuerpo” (Foucault; 2003, p. 111). Se trata de tener un saber sobre uno mismo, de estar preparado como modo de vida, de vivir mejor. Es en ese momento donde el cuerpo adquiere un espacio de privilegio, ya no como lugar en donde se ejerce el poder -en donde se disciplina-, sino como lugar desde donde se puede emerger. En palabras de Foucault “hacer de la vida una obra de arte a ser creada”. En este contexto, y como se ha mencionado, los temas y problemas de esta área de conocimiento sólo son posible comprenderlos y tratarlos, en términos de crítica y de reflexión epistemológica. En tal sentido, uno de los fines pretendidos en la asignatura, consiste en consolidar y profundizar la actitud crítica frente a los criterios de verdad ortodoxos, que se presentan instalados como incuestionables y que, por lo general, son inconscientes. Esto no significa más que incorporar lo que define realmente al trabajo científico, la *actitud científica*, es decir, instalar la pregunta constante en lugar de la respuesta consolidada. Los saberes que produce el quehacer científico aportan los caminos teóricos -más adecuados, aunque perfectibles- para describir, comprender y explicar la realidad, “(...) los mismos instrumentos analíticos para dar cuenta de las prácticas sociales *de los otros* (de los agentes cuyas prácticas intentamos comprender y explicar) nos permiten encontrar –y nos obligan a buscar- elementos que dan cuenta de *nuestras* propias prácticas” (Gutiérrez, 1997). El conocimiento – más bien, los conocimientos- se manifiestan, en realidad, según perspectivas que condicionan la mirada (nunca neutra ni neutral) que el observador arroja sobre esa realidad. Esto mismo, sucede con las prácticas corporales. La forma de comprenderlas o, lo que puede ser equivalente, de formular teorías acerca de ellas, está condicionada por modelos, los cuales, en general, encuentran su génesis fuera de la Educación Física. En resumen, esta asignatura se propone analizar las perspectivas teóricas a partir de una reflexión epistemológica entendiendo que, el tránsito universitario requiere tanto de la capacidad expresiva oral, como de la escrita. Esa preocupación ha motivado a esta cátedra a proponer varias instancias de presentaciones escritas, fundamentalmente porque los estudiantes de esta asignatura se encuentran en los momentos finales de su trayecto de formación de grado.

Contenidos³

Módulo	Contenido
<p>Módulo 1 El conocimiento como problema</p>	<p>Constitución del pensamiento occidental moderno. Distintas tradiciones. Creencia, mito y diversas formas de conocimiento. Razón y ciencia. La “matematización” como sustento del pensamiento moderno. Perspectivismo y pluralismo. Su expresión en la Educación Física. La reflexión acerca de las formas de conocimiento en las prácticas corporales. La reflexión epistemológica: un común denominador en las ciencias sociales. La relación sujeto-objeto. Distintas tradiciones. Criterios de verdad y objetividad. El sustento “científico” en el campo de las prácticas corporales. El obstáculo epistemológico como obstáculo para el conocimiento. Los discursos de la modernidad y su crisis actual. Más allá de la modernidad. Los discursos de la Educación Física contemporánea. La ética y la neutralidad como problemas en el campo de la ciencia, la educación y de la técnica. Problemas del lenguaje y del contexto. Las transformaciones político- sociales y económicas en los comienzos del siglo XXI. El problema de la identidad de la Educación Física en los nuevos escenarios.</p>
<p>Módulo 2 La Teoría y la práctica como problema</p>	<p>Distintos enfoques acerca de las nociones de Teoría y de Práctica. Prácticas discursivas y no discursivas. La Teoría como práctica. La Teoría como herramienta de análisis de las Prácticas. Los discursos en Educación Física y las condiciones de posibilidad en su aparición. El problema de la identidad; construcción y reconstrucción de su legitimidad en momentos de gran fluidez. Las prácticas corporales, la Educación Física y la Educación Corporal, como prácticas sociales, históricas y políticas. La conformación de discursos en Educación Física. Constitución reconfiguración del campo disciplinar en Educación Física.</p>
<p>Módulo 3 El sujeto como problema</p>	<p>Concepciones del sujeto en las diversas perspectivas teóricas sobre la Educación del cuerpo. El problema del sujeto en la Educación Física. El problema del sujeto en la Educación Corporal. El problema del sujeto en la Educación del Cuerpo. Aportes interdisciplinarios al debate sobre el sujeto. Procesos de sujeción y de subjetivación. Identidad, identificación y diferencia. La derrota del sujeto en los actuales debates sobre las neurociencias.</p>
<p>Módulo 4 El cuerpo como problema</p>	<p>La reflexión teórica sobre el cuerpo. Las prácticas corporales: distintos discursos. Los cuerpos de las prácticas corporales educativas. Genealogía de los discursos actuales. La relación histórica entre naturaleza y cultura. La Educación Corporal frente a esos nuevos escenarios. Aportes desde la antropología, la filosofía, el psicoanálisis y la historia a la problematización del cuerpo.</p>
<p>Módulo 5 La Educación Física, la Educación Corporal y la Educación del Cuerpo como problema</p>	<p>Distintos tratamientos teóricos e históricos sobre las prácticas corporales y los supuestos epistemológicos subyacentes. La Educación Corporal como campo de disputas entre prácticas y discurso. Alternativas críticas. Las prácticas corporales en la UNLP. Origen y desarrollo. Amavet y los inicios de la formación docente en Educación Física en la UNLP. La Educación Física Renovada. La investigación como opción de ruptura y construcción de saberes. La investigación en Educación Física y en Educación Corporal en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La extensión: Universidad y sociedad.</p>

³ Los textos que conforman cada uno de los módulos se encuentran debidamente aclarados en la sección de bibliografía de este capítulo.

Gestión

La propuesta de gestión se enmarca en el conjunto de prácticas que el cargo de Profesor Titular desarrollará en función de garantizar un diálogo fluido inter- cátedra y extra- cátedra. Entre las principales actividades se destacan: Gestionar y coordinar las reuniones de cátedra. Reuniones con los responsables de las otras Teorías de la Educación Física. Reuniones con el director de Departamento de asesoramiento e informativas. Reuniones con el equipo de la biblioteca de la FaHCE a fin de garantizar un trabajo conjunto.

Metodología de trabajo y sistema de evaluación y promoción

Cursada regular y examen final (III-B DEL REP)

Propuesta pedagógica. Modalidad de la cursada

Clases con características teórico-prácticas de carácter obligatorio con una carga horaria de dos horas semanales. En las evaluaciones se contemplarán contenidos desarrollados durante la cursada. Estas clases tenderán a priorizar el conjunto de temas que organizan la asignatura siendo su orden no lineal. Es decir, es un programa abierto que no necesariamente será desarrollado de manera progresiva, es decir la unidad uno, luego la dos, etc. sino que tomará los contenidos como matriz de trabajo en donde se privilegiará no solo discutir los conceptos sino también revisar las suposiciones, teorías y argumentaciones a la luz de privilegiar la actitud crítica. Para hacerlo, se trabajará con guías de lectura, propuesta de fichaje, trabajos prácticos, exposiciones y otras técnicas y recursos. Pero también se privilegiarán los espacios de exposición escrita y oral en donde los estudiantes puedan exponer sus posiciones y analizar por qué se concibe a la teoría, a la práctica, al cuerpo, al sujeto, etc. de una manera u otras. Se analizarán también cada uno de los textos seleccionados en el marco de su producción. Por otra parte, tanto las clases teóricas como las clases prácticas tendrán el soporte de los horarios de consulta en donde los estudiantes tendrán la posibilidad de presentar de manera más personalizada sus intereses, preguntas y preocupaciones en torno a los contenidos de la asignatura y recibirán asesoramiento personalizado a fin de responder a sus preocupaciones y problemas.

Obligatoriedad de asistencia y condiciones de aprobación de la cursada: según Régimen de Enseñanza y Promoción (REP)⁴.

Quienes transiten la cursada de la asignatura podrán aprobar con las tres modalidades: opción de regulares con examen final, opción sistema de promoción sin examen final y opción libres, según se establece en el REP y se justifica en el Programa de la materia.

⁴ Véase Programa <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11994/pp.11994.pdf>

Modalidad de la cursada: Clases teórico-prácticas con una carga horaria obligatoria por bloques de seis horas semanales dictadas por los profesores/as de la asignatura en fracciones de dos horas por profesor/a.

Condiciones para poder cursar en esta modalidad: Tener aprobadas las cursadas de las asignaturas correlativas según lo establecido en el Plan de Estudios.

Obligatoriedad de la asistencia: Según Régimen de Enseñanza y Promoción.

Referencias

- Archenti, N. (2007). *El papel de la teoría en la investigación social*. Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé Editores. Buenos Aires.
- Crisorio, R. (2009). *Educación Física*. En: Crisorio, R. Y Giles, M. (2009) *Educación Física. Estudios críticos de Educación Física*, La Plata, Ediciones al margen
- Crisorio, R. (2003). Director/a. *CBC: del análisis a la instrumentación / H366*. Departamento de Educación Física. Desde 01-01-2003 hasta 31-12-2005
- Crisorio, R. (1994). Codirector/a. *Educación física: identidad y crisis / H016*. Departamento de Ciencias de la Educación - Departamento de Educación Física. Desde 04-01-1994 hasta 30-04-1996
- Fernandez Vaz, A. (2003). *Identidad de la Educación Física y metodología de la investigación: interfases, paradojas y malentendidos*. En Bracht, V.: Crisorio, R. (2003) *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Ediciones Al Margen.
- Fensterseifer, P. (1999). *Epistemología e intervenção* in Goellner, S. *Educação Física/ Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. Traducción Fernando J. Gonzalez.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Siglo XXI Editores. S.A. Buenos Aires, Argentina.
- Gutiérrez, A. (1997). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Editorial de la Universidad Nacional de Misiones, Colección Cátedra, Posadas, Argentina.
- Plan de estudios Profesorado y Licenciatura en Educación Física (2000) Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2000.
- Prati, M. (2003). *El impacto del programa de incentivos a partir de las percepciones de los académicos*. Trabajo final de grado (Licenciado en Sociología). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Rodríguez Feilberg, N. B. (2014). *Contenidos de la enseñanza: El caso de los CBC: De una educación física a una educación corporal*. Tesis de posgrado (Magíster en Educación Corporal). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Rodríguez Feilberg, N. (2014). *Las prácticas de sí y una estética de la existencia. Problematizaciones en torno a la Educación Corporal*. EN: E. Cambor, O. Ron, N. Hernández, G. Fittipaldi, M. Uro y A. Mele (Coords.). *Prácticas de la educación física*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Bibliografía del Módulo 1 - El conocimiento como problema

- Berman, Marshall. (1995). *Las señales de la calle* (Respuesta e Perry Anderson), en: El debate Modernidad Posmodernidad, Habermas, Lyotard y otros. Ediciones El cielo por asalto, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Casullo, Nicolás, (1995). Modernidad, biografía del ensueño y la crisis, en El debate Modernidad- Posmodernidad, Habermas, Lyotard y otros. Ediciones El cielo por asalto, Buenos Aires.
- Derrida, J. (2002) El “mundo” de las luces por venir: excepción, cálculo y soberanía. Edición digital de Derrida en Castellano. Traducción de Cristina de Peretti.
- Fensterseifer, P.E. (1999) Conocimiento, epistemología e intervención. Escrito basado en el texto Conhecimento, epistemologia e intervenção in Goellner, S. Educação Física/ Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Traducción: Fernando J. Gonzalez.
- Fensterseifer, P. E. (2005) Educación Física y Ciencia: ¿cuál es el problema? Conferencia en el 6to. Congreso Argentino y 1ro. Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, UNLP. Traducción Norma Beatriz Rodríguez.
- Fernandez Vaz, A. (2003) Metodología de la investigación en Educación Física: Notas de trabajo. En Crisorio, R. Bracht, V. (2003) (coordinadores) La Educación Física en Argentina y Brasil. Ediciones Al Margen. Argentina.
- Foucault, M. (1973). La verdad y las formas jurídicas. http://www.avizora.com/publicaciones/derecho/textos/0009_1_verdad_formas_juridicas.htm
- Foucault, M. (1995). Qué es la crítica. Revista de Filosofía-ULA, ISSN 1315- 3463, N° 8, 1995
- Gutiérrez, A. (1997). Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales. Editorial de la Universidad Nacional de Misiones, Colección Cátedra, Posadas, Argentina.
- Hughes J. y Sharrock, W. (1999). La filosofía de la investigación social. Cap. 2, 5 y 8. Fondo de Cultura Económica (Breviarios N° 419), México D.F.
- Lyotard, Jean F. (1995) Que era la posmodernidad, en El debate Modernidad- Posmodernidad, Habermas, Lyotard y otros. Ediciones El cielo por asalto, Buenos Aires.
- Mignolo W. (2010) Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del Signo, Buenos Aires.
- Nievas, F. (2008) “La ciencia de lo social”, En Nievas, F. (comp.) Algunas cuestiones de sociología, Proyecto, Buenos Aires.
- Nardacchione, Gabriel; Piovani, Juan Ignacio. (2017). Las sociologías post contemporáneas: discusiones teóricas, estrategias metodológicas y prácticas de investigación en contextos diferentes. Cuestiones de Sociología (16): e023
- Marradi, A., Archenti, N. Piovani, J. (2007) Metodología de las ciencias sociales. 1ª Edición. Emecé Editores. Buenos Aires.
- Prati, M.; (2003). El impacto del programa de incentivos a partir de las percepciones de los académicos. Trabajo final de grado (Licenciado en Sociología). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- Sontang, Susan. *Contra la interpretación*. Editorial Seix Barral, Barcelona, 1984.
- Williams, R (2008) *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Nueva Visión, Buenos Aires. (Introducción, p. 15-30)

Bibliografía del Módulo 2 - La Teoría y la Práctica como problema

- Bracht, V. y Crisorio, R. (coordinadores) (2003). *La Educación Física en Argentina y Brasil*. Ediciones Al Margen. Argentina.
- Chartier, R, (1996) *Escribir las prácticas*. Foucault, de Certeau, Marin, Manantial, Buenos Aires.
- Crisorio, R. (2015) *La teoría de las prácticas*, en Crisorio, Ricardo, coordinador (2015). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: EDULP. (Libros de cátedra. Sociales) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>
- Crisorio, R. (2011) *Homero y Platón: dos paradigmas de la educación corporal*. Revista Educación Física y Ciencia. Departamento de Educación Física. FaHCE, UNLP. <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv13a06/2086>
- Crisorio, R. *Educación Física en Educación Física*. Estudios Críticos de Educación Física, Crisorio, R., Giles, M (dir). Colección "Textos Básicos" Ediciones Al Margen, La Plata, Argentina.
- Foucault, M (1992) *El orden del discurso*. Tusquets Editores, Buenos Aires.
- Foucault, M (1996) *Nietzsche, Freud, Marx*. Ediciones La Piqueta, Buenos Aires.
- Jones, R. (1991) "Las prácticas educativas y el saber científico" en Ball, S. J. (compilador) *Foucault y la educación*. Ediciones Morata, Madrid.
- Lopes de Paiva, F. (2003) *Constitución del campo de la Educación Física en Brasil: ponderaciones acerca de su especificidad y autonomía*, en Crisorio, R. Bracht, V. (2003) (coordinadores) *La Educación Física en Argentina y Brasil, identidades y perspectivas.*, Ediciones Al Margen, La Plata, Argentina, pág. 75-87
- Marradi, Alberto (1989) *Teoría: una tipología de sus significados* en *Papers: Revista de Sociología*, Universidad de Barcelona, España.
- Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé Editores. Buenos Aires.
- Murakami, H. (2007) *De qué hablo cuando hablo de correr*. Tusquets Colección Andanzas. Buenos Aires.
- Rodríguez, N.B. (2009) *Los contenidos de la Educación Física*, en *Educación Física. Estudios Críticos de Educación Física*, Crisorio, R., Giles, M (dir). Colección "Textos Básicos" Ediciones Al Margen, La Plata, Argentina.
- Rodríguez, N.; Mirc, A. (2014) *Problematizaciones en torno a la teoría de la Educación Física. La psicología y su influencia en los discursos de la Educación Física*. En *Cadernos de Formação RBCE-* p. 92-102, mar. 2014. ISSN: 2175-3962. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/issue/view/156/showToc>
- Rodríguez, N. (2014). *Las prácticas de sí y una estética de la existencia*. Problematizaciones en torno a la Educación Corporal. En Camblor, E.; Ron, O.; Hernández, N. y otros, coordinadores (2014).

Prácticas de la educación física. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Colectiva y Monográfica; 2). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.393/pm.393.pdf> pp. 227- 234

Bibliografía del Módulo 3 - El sujeto como problema

- Adorno, T., Horkheimer, M. (2013) La industria cultural. 1° Edición. El cuenco de plata. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Castro, Edgardo. La formación de la noción filosófica de Sujeto y Subjetividad. Psicoanálisis AP-deBA - Vol. XXVII - N° 3 – 2005
- Cragolini, Mónica B. (2006), Moradas Nietzscheanas: del sí mismo, del otro, del “entre”, ed. La Cebra, Buenos Aires. Cap. Escrituras de la subjetividad, pág. 149. Cap. Metáforas, pág. 27.
- Crisorio, R. (2017) El sujeto de la Educación, en Crisorio, Ricardo Luis; Escudero, Carolina, coordinadores (2017). Educación del cuerpo: Currículum, sujeto y saber. La Plata: UNLP. FAHCE. (Cuerpo, educación y sociedad; 1) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.504/pm.504.pdf>
- Foucault, M. El gobierno de sí y de los otros: curso en el collège de France: 1982-1983. - 1a ed. - buenos aires: Fondo de cultura económica, 2009. 429 p.; 23x16 cm. - (sociología). Clase del 5 de enero de 1983. Primera hora
- Foucault, M. (2001). Sobre la genealogía de la ética: una visión de conjunto de un trabajo en proceso, en Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina, pg. 261 a 286.
- Larosa, J. (2007) “La experiencia y sus lenguajes” En Departamento de Historia de la Educación. Universidad de Barcelona, Serie Encuentros y Seminarios.
- López Gil, M (1999). Capítulo 4: “Algunas claves bio”. En: El cuerpo, el sujeto, la condición de la mujer, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Martínez, A. (2017) Desventuras del sujeto: perspectiva de Judith Butler en clave psicoanalítica, en Crisorio, Ricardo Luis; Escudero, Carolina, coordinadores (2017). Educación del cuerpo: Currículum, sujeto y saber. La Plata: UNLP. FAHCE. (Cuerpo, educación y sociedad; 1) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.504/pm.504.pdf>
- Rodríguez, Norma Beatriz. (2017). Contenidos de la enseñanza: Currículum, sujeto y saber; EN: Crisorio, Ricardo Luis; Escudero, Carolina, coordinadores. Educación del Cuerpo. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La Plata, Argentina. ISBN 978-950-34-1490-3.
- Rodríguez, Norma Beatriz. (2014). Las prácticas de sí y una estética de la existencia. Problematizaciones en torno a la Educación Corporal. EN: Cambior, Ezequiel; Ron, Osvaldo; Hernández, Néstor; Fittipaldi, Gerardo; Uro, Martín; Mele, Ayelén, coordinadores. Prácticas de la educación física. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Colectiva y Monográfica; 2). ISBN 978-950-34-1171-1.

Bibliografía del Módulo 4 - El cuerpo como problema

- Agamben, G. (2012) La desnudez. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires.
- Cragnolini, Mónica B. Tiempo de la salud, tiempo de la enfermedad. Artículo en Escritos de Filosofía, Academia Nacional de Ciencias, Buenos Aires, 1999, Nros 33-34, pp. 109-119.
- Cragnolini, Mónica B. Del cuerpo-escritura. Nietzsche, su "yo" y sus escritos. III Simposio Assim Falou Nietzsche: Para uma filosofia do futuro. Rio do Janeiro, 22- 25 agosto de 2000.
- Crisorio, R. (2017) ¿Un cuerpo incorporeal? En Crisorio, Ricardo Luis; Escudero, Carolina, coordinadores (2017). Educación del cuerpo: Currículum, sujeto y saber. La Plata: UNLP. FAHCE. Cuerpo, educación y sociedad; Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.504/pm.504.pdf>
- Crisorio, Ricardo Luis; Escudero, Carolina, coordinadores (2017). Educación del cuerpo: Currículum, sujeto y saber. La Plata: UNLP. FAHCE. (Cuerpo, educación y sociedad; Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.504/pm.504.pdf>
- Foucault M. (2008) Historia de la Sexualidad 2. El uso de los placeres. Siglo XIX Editores. S.A. Argentina. Ver capítulos
- Foucault, M. (1966) Topologías: dos conferencias radiofónicas. Utopías y Heterotopías y El cuerpo utópico. Fractal. Nota y Traducción de Rodrigo García.
- Foucault, M. (1992). Capítulo 6: "Poder - cuerpo" En: Microfísica del poder, Ediciones La Piqueta Nº1, Madrid.
- Furlán, Alfredo. El lugar del cuerpo en una educación de calidad. Conferencia presentada en el 3º Congreso de la CoPIFEF, IPEF Córdoba, Argentina, 1996.
- Gomes, Ivan Marcelo; Fernandez Vaz Alexandre, Selvino José Assmann. Sobre combates e defesas do corpo na modernidade líquida: a radicalização dos conselhos privatizados para o indivíduo saudável. En Revista Educación Física y Ciencias. Fahce- U.N.L.P. <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv16n01a02>
- Le Bretón, David. Pasiones del riesgo y contacto con la naturaleza. Educación Física y Ciencia. 2009, año 11, p. 13-31.
- Le Golf, J. Troung, N. (2005) Una historia del cuerpo en la Edad Media. Paidós, Buenos Aires.
- Mora, A. (2017) De curas chamánicas, parturientas desorientadas y monstruos felices: apuntes sobre la actualidad del debate naturaleza-cultura en la pregunta por el cuerpo. En Crisorio, Ricardo Luis; Escudero, Carolina, coordinadores (2017). Educación del cuerpo: Currículum, sujeto y saber. La Plata: UNLP. FAHCE. (Cuerpo, educación y sociedad; Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.504/pm.504.pdf>
- Nievas, F. (1999) "El cuerpo en el capitalismo", En: El control social de los cuerpos, Editorial Eudeba, Buenos Aires.
- Pedraza Gómez, S. (2008) Sobre el cuerpo en teoría social. En Porzecanski, T. (comp.) El cuerpo y sus espejos. Editorial Planeta, Montevideo.
- Planella, J (2005) "Corpografías. Dar la palabra al cuerpo" En ARTNODES revista de intersecciones entre arte, ciencias y tecnologías. Página web: www.uoc.edu/artnodes

- Rodríguez Norma Beatriz [y equipo], *Cuerpo y Educación: el cuidado de sí y la vivencia racionalizada de los placeres en el pensamiento de Michel Foucault*. Publicado en Actas del 10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10oca-y-5o-l-efyc/actas-10-y-5/Eje1_Mesa_D_Rodriguez_.pdf/viewsearchterm=None
- Rodríguez Norma- Pich Santiago- (2012) *El problema del cuerpo en la tercera dimensión foucautiana*. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales”. La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre de 2012. <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/actas/Pich.pdf/view?searchterm=El%20problema%20del%20cuerpo>
- Rodríguez, Norma Beatriz; Pich, Santiago. (2016). *Parrhesía cínica y bíos kynikós: cuerpo, sí, verdad, desplazamientos en el curso “el coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II”*. EN: Rodríguez, Norma Beatriz; Viafara Sandoval, Harold, compiladores. *Michel Foucault, treinta años después: Aportes para pensar el problema del cuerpo y la educación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Cali: Universidad de San Buenaventura Cali. (Coediciones; 4). ISBN 978-950-34-1440-8.
- Serres, M (2011) Capítulo IV, “Vértigo”, en: *Variaciones sobre el cuerpo*, Ediciones Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Sibilia, P. (2005) Capítulo 1. “Capitalismo”. “Mutaciones: la crisis del capitalismo industrial”, en: *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*, FCE, Buenos Aires.
- Sibilia, P. (2009) “De la naturaleza mecánica al organismo programado.” *Jornadas de cuerpo y Cultura*, UNLP. SIBILIA; P. (2006) ¿Nuestro destino está inscripto en los genes? Una mirada desde la película Gattaca. *Revista EF&C*. Año 6; 2006.
- Turner, B. (1984) *El Cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. FCE. México Capítulos VII. Las disciplinas, Capítulo IX. Enfermedad y desorden.
- Solas, S. (2017) *Corporalidad y lenguaje: cómo reflexionar sobre el cuerpo*. En Crisorio, R. L. y Escudero, C. (coord.). (2017). *Educación del cuerpo: Curriculum, sujeto y saber*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Cuerpo, Educación y Sociedad; 1). Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/82>

Bibliografía del Módulo 5 - La Educación Física, la Educación Corporal y la Educación del Cuerpo como problema

- Aisenstein, Ángela. *La educación física en el nuevo contexto educativo. En busca del eslabón perdido*. Novedades Educativas, Nº 67. Bs. As. 1996.
- Amavet, A. (1957), *Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física*. Edición privada, La Plata, Argentina.
- Bourdieu, P (1990) "Cómo se puede ser deportista", En, *Sociología y Cultura*, Editorial Grijalbo, México.

- Bourdieu, P. (2000) "Programa para una sociología del deporte, En: Cosas Dichas, Editorial Gedisa, Barcelona.
- Bourdieu, P. (2005). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI editores, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. Algunas propiedades de los campos, en Sociología y cultura, México, Grijalbo. (1990)
- Bracht V. (2001) Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular, en Educação Física Escolar, Política, Investigaçao e intervenção. Pro-teoria, Victoria, Brasil.
- Cadavid Gallo, L. (2010) "Primera parte, referentes conceptuales", y "Hacia una Educación Corporal, más allá de la Educación Física", En: Los discursos de la educación física contemporánea, Editorial kinesis, Bogotá.
- Crisorio, R.; (2015) Educación Corporal. En Crisorio, Ricardo, coordinador (2015). Ideas para pensar la educación del cuerpo. La Plata: EDULP. (Libros de cátedra. Sociales) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>
- Crisorio, R.; (2015) La teoría de las prácticas. En Crisorio, Ricardo, coordinador (2015). Ideas para pensar la educación del cuerpo. La Plata: EDULP. (Libros de cátedra. Sociales) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>
- Elias, N. (1993). El proceso de la Civilización – Investigaciones Sociogenéticas y Psicogenética-Fondo de Cultura Económica (Obras de Sociología). Buenos Aires.
- Fraga, A. (2008) "Estilo de vida activo: un nuevo orden físico-sanitario", En Scharagrodsky, P. (2008) (compilador), Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica. Prometeo Libros, Buenos Aires
- Furlán, Alfredo. La labor educativa de los profesores de educación física. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 39 (2005), pp. 107-125
- Marrero, Adriana (2004). La crisis de la educación física y el auge del deporte espectáculo: dos manifestaciones de la modernidad tardía. Actas del Congreso de la FES.
- Rodríguez, N.B: (2004) Entrevista realizada al Profesor Valter Bracht en el marco del Primer Congreso Provincial de la Formación Docente en Educación Física, en Mar del Plata, Argentina, el 5 de noviembre de 2004.

CAPÍTULO 2

Conocimiento, epistemología e intervención¹

Paulo Evaldo Fensterseifer

La actividad epistemológica

Desde la irreverencia del diálogo socrático registrado por Platón, pasando por el ejercicio de la duda metódica cartesiana y las reflexiones que Marx realiza en *El Capital*, parece existir una misma lógica: no se escribirían textos, mucho menos libros, quién sabe solamente panfletos, si no se creyera, tal vez exageradamente, que las reflexiones teóricas son formas de acción con consecuencias en la praxis humana. Esta creencia es la que legitima, en mi forma de entender, la actividad epistemológica, tomándose en cuenta que se trata de una reflexión de carácter eminentemente teórica.

Frente a ello, la primera pregunta que surge es:

¿Cómo relacionar esta actividad con la intervención? O sea, ¿Cómo se vinculan una actividad de cuño teórico y la práctica profesional del profesor de educación física orientada a intervenir/interactuar con la “realidad”?

La pretensión de este texto será responder a esta pregunta, a partir de una determinada comprensión de la epistemología², iniciando de esta manera, una serie de artículos donde discutiremos diferentes aspectos de la producción de conocimiento en y para la Educación Física y su vinculación con el contexto científico y la intervención.

Comenzamos por explicitar la composición de la palabra **epistemología**, que resulta de la combinación de dos términos griegos, “*episteme*” y “*logos*”, traducidos al latín como “*scientia*” y “*ratio*”, que podemos traducir al español, como “ciencia” y “decir/discurso”, respectivamente. De aquí derivamos la concepción de epistemología como un “discurso sobre la ciencia”.

Cabe destacar, no obstante, que no se trata de cualquier forma de discurso, sino de una forma específica caracterizada por ser eminentemente teórico y no técnico, o sea, esta se refiere a los

¹ Escrito basado en el texto *Conhecimento, epistemologia e intervenção* in Goellner, S. *Educação Física/ Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. Traducción Fernando J. Gonzalez.

² Este entendimiento es producto de las discusiones entabladas con el profesor Paulo C. Tiellet en torno de la disciplina “Epistemología de las Ciencias”, que se desarrolla en la Carrera de Educación Física de la UNIJUÍ.

“fundamentos” y no directamente a las aplicaciones³. La Epistemología se pregunta por los factores sociales, culturales, ideológicos, filosóficos y políticos implicados en el hacer específico de cada ciencia, revelando el proyecto que la fundamenta, una vez que todo enunciado epistémico, según Foucault, es un enunciado político-moral.

Si tomamos la ciencia como “discurso sobre objetos” (recortes del *Ser* que sabemos jamás agotan el *Ser*), podemos afirmar que la epistemología es un discurso (D2) sobre discursos (D1). De esta manera, tal como la “Lechuza de Minerva”, que solo levanta vuelo al entardecer, solo podemos hablar de una epistemología de la Educación Física, después de las manifestaciones discursivas de esta. Es decir, la reflexión epistemológica sobre Educación Física es posible a partir de la existencia de discursos que intentan explicar cómo se articulan los diferentes conocimientos vinculados a esta.

Bajo esta perspectiva, la epistemología surge a partir del siglo XIX como reflejo de la crisis en las ciencias positivas⁴, en especial la física, cuyos principales epistemólogos serán los propios físicos⁵ (Mach, Poincaré, Einstein, Heisenberg, Bohr...). En este marco, es comprensible entonces por qué esta actividad interrogadora de los saberes constituidos, sólo se torne relevante en la Educación Física, a partir de la década de los '80, movilizada por un sentimiento de agotamiento del modelo de ciencia en vigor, el mismo que casi un siglo atrás regía en la Física.

Conocimiento científico y cultura moderna

En la medida que son las formas discursivas lo que nos interesa, la primera tarea de la crítica epistemológica es la tematización del lenguaje como *medium* de producción de significados. Es el lenguaje nuestro medio de acceso, no al *ser* sino al discurso sobre el *ser*.

La primera pregunta es: ¿Cómo esa forma de discurso llamado ciencia produce significados? ¿Con qué signos trabaja? Para responder estas preguntas es preciso descodificar, desconstruir lo que actualmente conocemos como ciencia. Pues la ciencia es una especie de código, de construcción, o sea, la ciencia es una construcción lingüística codificada, “un lenguaje bien elaborado” en las palabras de Condillac.

¿Pero para que sirve un código? ¿Esconder? ¿Mantener sigilo? ¿Mantener un entendimiento circunscrito (selectivo)?

¿Este código buscará la universalidad? ¿O en realidad buscará la exclusividad? Es decir, ¿un código que obtiene su poder exactamente de su no descodificación?

³ En este momento de la explicitación los estudiantes de Educación Física, en su mayoría, hacen “cara fea”.

⁴ Como fundamentación y legitimación de nuevas formas de conocimiento esta es contemporánea de la ciencia moderna (siglo XVII).

⁵ La filosofía en este período estaba, en su mayoría, preocupada en legitimar el positivismo de las ciencias naturales, inclusive en su propio territorio y en las demás ciencias humanas.

Ejercer la crítica epistemológica es admitir que el saber que tratamos (la ciencia) fue construido y, a partir de esto, es posible descodificarlo. Reconociendo en ésta valores selectivos, inclusive, o principalmente (pues de ahí viene su poder), el de definir el *bien* y el *mal*. Somos herederos de una tradición en que la verdad, actualmente producto de la ciencia, es identificada como el *bien* (“si es científico es bueno”).

Es posible entender entonces por qué ciertos discursos tienen más legitimidad que otros, fenómeno evidente en el hecho que la ciencia goza de alto prestigio entre nosotros, lo que no depende, como bien afirma Kuhn, de su naturaleza, sino de los valores de determinada sociedad.

La cultura moderna delegó al conocimiento científico la exclusividad del saber, olvidando que

(...) la ciencia con todos sus sucesos y principios, continúa siendo un hecho de civilización y no puede ser transformada en norma de una ética, o de una política, del conocimiento (Chrétien, 1994, p. 25).

Dar a la ciencia poderes absolutos es convertirla en un mito, olvidando, como sostiene la crítica epistemológica, que se trata de *una* forma de saber, “producto de ciertas civilizaciones y no un dato de la naturaleza” (Weber según Chrétien, 1994, p. 213).

La ciencia, lejos de ser el espacio donde los objetos manifiestan un sentido implícito (“esencia”), en verdad, establece el significado y después selecciona lo que sirve, creando los objetos al delimitarlos, pues, a pesar de que las cosas son anteriores a la ciencia, así como el saber sobre estas, los datos científicos son producto de la ciencia. En este proceso de creación, la ciencia, cuando está regida por criterios lógico-matemáticos, necesita descalificar los objetos, condición necesaria para someterlos a la cuantificación y a la causalidad mecánica (se puede imaginar lo que esto significa para las ciencias humanas).

El trabajo de esta ciencia puede expresarse en la formulación lógica: *si x entonces y*, principio de causa y efecto que se fundamenta, según Hume, en la creencia metafísica de que “el universo se comportará mañana como se comporta hoy”. Esta “describe el mundo no tal cual es, sino como podría ser si la realidad de las cosas se originara en el pensamiento y en las manos del hombre” (Matos, 1989, p. 207).

Si es correcto afirmar, utilizando un dicho popular, que la ciencia “mata la víbora y muestra el palo”, se debe recordar también que determina lo que es víbora y lo que es palo, o sea, produce los criterios de su propia validación.

Movida más por un “deseo de poder” que por un “deseo de verdad” busca, según Nietzsche, no conocer, sino esquematizar, imponer al caos tanta regularidad y formas como pueda satisfacer nuestra necesidad práctica.

Ciencia contemporánea

Hoy, los científicos ya no tienen la pretensión de descifrar los enigmas de la naturaleza, los cuales revelarían la voluntad divina, o cualquier otro sentido inscripto en la naturaleza, sino que se reconocen como productores de sentido, conformándose en describir “*lo que pasa*” y ya no “*lo que es*”, ilusión de la ciencia de la modernidad, que confiaba que “en más o menos días” llegaríamos al conocimiento definitivo de la realidad.

Al contrario de la creencia objetivista de la ciencia moderna, la ciencia contemporánea admite que las descripciones son siempre subjetivas, una vez que no estamos libres de todos los *a priori*, y que como observa Einstein, es imposible que dos observadores vean la misma cosa si están situados en diferentes lugares. Por otro lado, el sujeto (que no es neutro) y el objeto son tomados como parte del hecho observado; por ello la objetividad sólo está en el lado del objeto.

Otra característica de las ciencias contemporáneas es el hecho que cada una, en sus especificidades, determina sus criterios de objetividad, negando con eso la idea de modelo único, una vez que se admite que cada ciencia es una construcción operacional para dar cuenta de un objeto, siendo que sus instrumentos de medida (investigación), son considerados conjuntamente con el objeto medido, luego, *los datos* son construcciones y no “*las cosas en sí*”.

Si en las ciencias modernas la noción del universo era determinista, una vez que se creía que todo lo que existe es regido por leyes, que la ciencia puede conocer y que la técnica puede dominar, en consecuencia, todo es previsible y calculable, en las ciencias actuales el universo es probabilista y no determinado, una vez que las leyes son consideradas relativas y provisorias.

Admitido el hecho de no haber un “lugar privilegiado” (punto arquimediano) para la descripción, el científico contemporáneo, considerará como mejor descripción, la que logra considerar diferentes posiciones. Situación ejemplificada en la compatibilización de teorías consideradas opuestas y complementarias, como es el caso de las teorías corpusculares y ondulatorias de la luz.

Es interesante notar que esta postura asumida por las “ciencias naturales”, todavía sufre grandes resistencias en las llamadas “ciencias humanas” o “sociales”, donde la convivencia de puntos de vista diferenciados todavía es visto como eclecticismo y calificado de herejía⁶. Algo que puede ser explicado por el vínculo que estas ciencias mantienen, quien sabe inconscientemente, con la “episteme” griega, con los dogmas de la fe monoteísta, o también la dificultad de liberarse del cientificismo positivista, y en última instancia aceptar que

Pensar no significa creer. Poca gente entiende eso. Casi todos, incluso aquellos que parecen libres de cualquier religión, procuran en las ciencias algo en que puedan creer (Alain, en Chrétien, 1994, p. 11).

⁶ Cabe recordar que las primeras tentativas de aproximar Marx y Freud, fueron fuertemente rechazadas. Actualmente la articulación de estos pensadores, más el pensamiento de Nietzsche es considerado fundamental para la comprensión de nuestro tiempo, si bien sus teorías son, en diversos puntos de vista, excluyentes.

Comprender el actual estadio en que se encuentra la actividad científica es de suma importancia para la interrogación epistemológica, una vez que esta se referencia en concepciones de ciencia. De esta forma, al formular cuestiones del tipo: ¿la Educación Física es ciencia? o ¿los saberes sobre el fenómeno humano pueden llegar a constituirse en ciencia? debemos reportar a una cuestión anterior:

¿Qué entendemos por ciencia? Cuestión que revela muchas veces que nuestro paradigma de ciencia no está sintonizado con el estado actual de la ciencia.

El “colonialismo positivista” en las ciencias humanas (o sociales)

Las ciencias naturales, responsables por la “*res extensa*”, sufrieron en su proceso de constitución una fuerte hegemonía de la filosofía positivista. Con la crisis del positivismo (¿hasta qué punto en la Educación Física?) y la consecuente precarización del estatuto epistemológico de las ciencias naturales, el imperialismo que estas ejercían sobre las ciencias sociales sufrió un cierto impacto, replanteando la cuestión de sus especificidades.

Ensayando una respuesta a esta problemática, Santos (1989, p. 51-52) afirma que “las ciencias naturales son todavía actualmente diferentes de las ciencias sociales, pero que cada vez se aproximan más a estas y es previsible que en un futuro no muy distante, se disuelvan en ellas”. El autor presenta dos argumentos: primero, el progreso de las ciencias naturales llevó a la crisis del modelo positivista, esto significa que las características que dictaban la precariedad de las ciencias sociales son reconceptualizadas y pasan a apuntar un horizonte epistemológico posible para las ciencias en su conjunto (los límites son para las dos); Segundo, “la materialidad tecnológica en que el progreso científico de las ciencias naturales se plasmó no provocó que los objetos teóricos de las ciencias naturales y de las ciencias sociales dejaran de ser distintos, pero hizo que aquello en que son distintos sea progresivamente menos importante que aquello en que son iguales.” (p. 52).

Debemos considerar también que el debilitamiento del “etnocentrismo naturalista” se debe en buena medida, más allá del desarrollo de las ciencias sociales, a la “pérdida de la inocencia” en relación a sus productos, tales como: alienación social, destrucción ambiental, producción de desigualdades (centro-periferia), uso bélico.

La separación naturaleza/sociedad realizada por el paradigma moderno de ciencia llevó a la sociedad a ser estudiada como segunda naturaleza (hechos sociales tratados como “cosas”). La crisis de este paradigma señala para la posibilidad de que tratemos la naturaleza como segunda naturaleza de la sociedad (sociedad de segundo grado - las cosas como hechos sociales). Por fin, Santos (1989) afirma:

Si todo conocimiento científico es social en su constitución y en las consecuencias que produce, sólo el conocimiento científico de la sociedad permite comprender el sentido de la explicación del mundo “natural” que las ciencias naturales producen. En otras palabras, las ciencias sociales proporcionan la comprensión que dan sentido y justificación a la explicación de las ciencias naturales. Sin tal comprensión no hay verdadera explicación y, por esto, las ciencias sociales son epistemológicamente prioritarias en relación a las ciencias naturales (p. 68).

Educación física, actividad epistemológica e intervención

La discusión epistemológica en la Educación Física es reciente y significa un progreso en el sentido de superar los límites de las cuestiones instrumentales, técnicas y metodológicas. Busca vencer el colonialismo epistemológico de las “ciencias madres”, sobre un campo sin dueño, o con muchos, donde los fenómenos de la Educación Física han sido, según Gamboa (1994), puertos de pasajes de las elaboraciones de otras áreas.

Pero ¿por qué alguien resuelve examinar críticamente su saber? Preguntar por los fundamentos. La pregunta es siempre herética (“la duda no proviene de Dios”), porque es un corte con la tradición para lo imprevisto, para lo nuevo. Representa una ruptura con la inmanencia. Surge generalmente en una situación de *crisis*. Lo que es más o menos propio a la epistemología. Y esto ocurrió de forma más significativa en la Educación Física brasileña a partir de la década de los ochenta (es una crisis que se quiere, afirma Medina, 1983). Colocar algo en crisis, es colocar algo en juicio, y este algo es la tradición de la Educación Física. Esta crisis es una crisis de *sentido*, generada por la insatisfacción con los sentidos otorgados.

Dar sentido es encontrar razones (valores) que orienten y justifiquen nuestros actos (en cualquier instancia). Los valores presentes en la Educación Física tienen que ver con los valores presentes en la sociedad. Al percibir que ambos son creación histórica, la Educación Física pierde su ingenuidad (parte de esta por lo menos) y percibe que una reflexión epistemológica se choca con una problemática más amplia (política). La Educación Física precisa entonces percibirse en ese todo, y esto exige *teoría*.

La ausencia de una tradición reflexiva en la Educación Física no significa que a su “hacer” no corresponda un “saber”. Todos sabemos que a toda práctica corresponde una teoría (o varias), si bien insistimos en hablar de una “práctica en sí”, como si esta no fuera mediada por una teoría.

La cuestión es que la Educación Física no producía la teoría que consumía (manteniendo una condición de minoridad). Quien se propuso pensar, partió del presupuesto que la Educación Física no es una “casa lista” sino un “arsenal” discursivo e instrumental construido históricamente y siempre por construir. Dominar este arsenal, ampliarlo, modificarlo es la tarea que se fijaron. La Educación Física es aquello que hicimos de ella a partir de lo que encontramos. Lo que exige no aplicar recetas producidas por otros, pues, como es de dominio público, cuando alguien piensa por nosotros, es porque no quiere que nosotros pensemos.

Se descubrió que “hacer es fácil, difícil es decir”. Es preciso entonces, hacer teoría, de preferencia, buena teoría, y buena teoría es aquella que mantiene el diálogo con la práctica (separar teoría y práctica sólo puede interesar al “dueño del buey”, el cual garantiza su poder por la ausencia de pensamiento de quien tiene la fuerza).

Nosotros somos quienes orientamos los rumbos de la Educación Física, si conseguimos unir pensamiento y acción. Este rumbo es orientado por los valores que dan sentido a nuestra propia vida. Si no juntamos esos dos elementos (valores/acciones), estamos haciendo tiempo para la jubilación.

Pensar lo que producimos, y lo que se produce en la Educación Física, o lo que deseamos con nuestra práctica es teorizar y entiendo que esa es la tarea del profesor/intelectual de Educación Física. Trabajo que permanece limitado, cuando se agota en el momento de la teoría (lo que en parte ha ocurrido en la Educación Física). Por eso la necesidad de no romper con el diálogo teoría-práctica, traducido en la dicotomía pensar-hacer, dualismo que habita tanto la fábrica como la escuela.

La reflexión epistemológica va a buscar auscultar los “saberes” que corresponden a los “haceres” de la Educación Física, o sea, de qué forma se legitima teóricamente este “hacer”. Ahí se percibe una discrepancia, pues a un hacer que encuentra amplia legitimación junto a la sociedad, no corresponde un saber articulado, lo que lo convierte en “ciego”.

Si preguntásemos por los presupuestos ontológicos, o sea, la realidad a ser estudiada, tendríamos una gran dificultad en definirla, lo que tendrá implicaciones en términos de presupuestos epistemológicos, o sea, ¿cómo producir sobre esta realidad algún conocimiento?

Por lo tanto, no tenemos una delimitación unívoca del campo/objeto y no tenemos consenso sobre cómo generar y validar conocimientos. Lo que resta es una operación hermenéutica de buscar determinar un orden en el caos. Lo que, si, por un lado, es positivo pues se evita un dogmatismo que defina en última instancia aquello que es “científico” y lo que “no es científico”, por otro puede llevar a un caos que inviabilice la comunicación entre los pares, comprometiendo la producción de racionalidades, condición de construcción de una tradición dialógica productora de una unidad significativa.

Las cuestiones planteadas por aquellos que se han dedicado a la actividad epistemológica en la Educación Física han sido las siguientes: ¿De qué habla la Educación Física? ¿Existe un objeto específico que la justifique? ¿Qué objeto es este? ¿Qué proyectos dan base a los “recortes” existentes? ¿Qué condiciona la opción de los profesionales? y además ¿Debe definirse el objeto para justificar su especificidad (es fundamento a priori)? O, ¿debe definirse el objeto a partir de los discursos existentes (a posteriori)? De ahí la cuestión: ¿Que ha sido la Educación Física? y no: ¿Cuál es la verdadera identidad de la Educación Física? Por fin: ¿Este objeto es real (dado) o es creado?

Esta última cuestión nos reporta a lo que ya mencioné anteriormente en este texto, o sea, de que la ciencia establece la significación y después selecciona lo que le sirve (crea los objetos al delimitarlos). Ejemplo: cuando la Educación Física toma una conceptualización de cuerpo de las ciencias bio-anátomo-fisiológicas, es de este cuerpo que ella va a tratar.

Planteando estas cuestiones no nos colocamos en un punto arquemediano, pero sin duda, buscamos un distanciamiento provisorio posible. El esfuerzo de distanciamiento es fundamental para la reflexión epistemológica. Esto no implica estar en condiciones de establecer jerarquías sino simplemente procurar identificar los proyectos axiológicos que fundamentan los diferentes discursos presentes en la Educación Física.

En este esfuerzo se procura no dejar nada “a salvo” de la epistemología, condición de permanencia de la negatividad de la crítica, y de la no imposición de “techo” al pensamiento; en definitiva, se trata de no parar de pensar, reconociendo en un conjunto objetivo de pensamiento, en una forma articulada de lenguaje, su relatividad histórico-cultural y su deuda con un determinado proyecto político. De la misma forma, realizar la crítica epistemológica, es mantener la apertura para diferentes proyectos políticos. Estos se presentan como el referencial de la crítica, una vez que representación es necesariamente interpretación.

Referencias

- Fensterseifer, P. E. (2009). *Ética e educação: reflexões acerca da docência*. Revista educação, Santa Maria, v. 34, n. 3, p.559-572, set/dez, 2009.
- Gadamer, HG. (1998). *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- Goergen, P. (2001). *Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?* In: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES). Campinas, SP, 2001a, n. 76. p. 121-146. _____. Pós-modernidade, ética e educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e formação profissional* – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 3

Clasificaciones epistemológicas en Educación Física: redescrpciones¹

Felipe Quintão Almeida², Valter Bracht³ y Alexandre Vaz⁴

Introducción

A diferencia de lo ocurrido en el debate epistemológico de las décadas de 1980 y 1990, cuando la discusión se centró, respectivamente, en la crisis/crítica político-ideológica y en la crisis/crítica en torno a la identidad epistemológica de la disciplina (¿la Educación Física es ciencia o no? ¿Qué tipo de relación debería establecer la Educación Física con la ciencia? ¿Qué tipo de ciencia predomina en la Educación Física?), la actividad epistemológica en la Educación Física (Fensterseifer, 2006) en el siglo XXI ha presentado un carácter mosaico. No es difícil llegar a esta conclusión, si en retrospectiva observamos los temas centrales de las cinco ediciones del “Colóquio de Epistemologia de Educação Física”, realizadas cada dos años desde 2002, por el Grupo de Trabajo Temático (GTT) Epistemologia, del Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). En ese contexto, algunas clasificaciones epistemológicas, muy conocidas en el campo de la Educación Física/Ciencias del Deporte, fueron retomadas y/o actualizadas, mientras que otras fueron elaboradas y presentadas a la comunidad.

En este artículo analizamos la actualidad y/o pertinencia de dos de estas clasificaciones epistemológicas (y de los rótulos que desencadenan): una que divide las concepciones de ciencia en el área en tres matrices (empírico-analítica, fenomenológico-hermenéutica y crítico-dialéctica) y la otra que polariza lo moderno y lo posmoderno en la actividad epistemológica de la Educación Física. Nos ocupamos de cada una de ellas por separado. La descripción que ofrecemos, en cada uno de los dos temas del artículo, se propone demostrar cómo estas clasificaciones, en

¹ Agradecemos a la revista Movimento, de Brasil, por autorizar la publicación de este artículo en este libro. La versión original, en portugués, está disponible en: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/27727>

² Departamento de Ginástica. Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo. Brasil.

³ Departamento de Ginástica. Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo. Brasil.

⁴ Departamento de Metodologia de Ensino. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Brasil.

lugar de calificar el debate y llevarlo adelante, acaban produciendo nuevos malentendidos y frágiles valoraciones de las perspectivas que en ellas se enmarcan.

Positivista, fenomenológico-hermenéutica y crítico-dialéctica: ¿así es la producción del conocimiento en Educación Física?

En 1990 Souza e Silva presentó la tesis de maestría *Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas* (Tesis de Maestría en Educación Física en Brasil: investigando sus investigaciones), trabajo que se volvió muy conocida y cuyo contenido y propuesta analítica fueron ampliamente utilizados para caracterizar las investigaciones producidas en el área. En este texto la investigadora empleó, influenciada por Gamboa (1987), el modelo del "esquema paradigmático" para discriminar las concepciones de ciencia que serían predominantes en la Educación Física. Su análisis popularizó la clasificación que dividía la investigación en tres matrices teóricas: la empírico-analítica, la fenomenológico-hermenéutica y la crítico-dialéctica. La propia Souza e Silva (1997), en su doctorado, volvió a utilizar el "esquema paradigmático" para analizar la producción de conocimiento circunscripta a las tesis de los Programas de Posgrado en Educación Física en Brasil⁵.

Esta forma de evaluar la investigación, muy importante en la época en que la Educación Física iniciaba su discusión epistemológica, ha sido reproducida hasta hoy, como lo demuestra la lectura de estudios, entre otros, de la propia Souza e Silva (1998, 2005), pero también de Gamboa (2007), Gamboa, Chaves y Taffarel (2007) y Chaves y Gamboa (2011). Aunque reconozcamos el protagonismo de este tipo de estrategia, especialmente cuando se sitúa en el contexto de su surgimiento, nos interesa discutir su pertinencia para caracterizar la producción de conocimiento del área⁶.

Consideramos esta clasificación como una herramienta de análisis no pertinente para la comprensión del conocimiento producido en la/por la Educación Física brasileña. Las razones de esta posición se enumeran a continuación. Entendemos que resulta insuficiente para caracterizar la complejidad, los matices y la diversidad teórica y política actualmente presentes en el ámbito de nuestra discusión epistemológica. No es posible encuadrar a varios autores y sus contribuciones, presentes en la actividad epistemológica, en una de esas tres matrices. Ejemplificamos

⁵ En su doctorado, Souza e Silva (1997) analizó las tesis de los Programas de Posgrado en Educación Física de la UFRGS, UNICAMP, UFMG, USP, UFSM y UFRJ, ampliando así su muestra en relación a lo que había investigado en la maestría (cuyos análisis se concentraron en las tesis defendidas en los programas de Educación Física de la USP, UFSM y UFRJ).

⁶ La clasificación de Souza e Silva fue brevemente criticada por Vaz (2003), así como algunos de sus argumentos por Ferreira Neto (2005). Intentos de actualizar la clasificación en cuestión se pueden encontrar en Ávila (2008) y Souza (2011).

con el caso del filósofo francés Michel Foucault, un referente importante en el debate epistemológico de la Educación Física. No pudiendo ubicarlo en la tradición empírico-analítica ni en la matriz crítico-dialéctica, ¿sólo nos queda concluir -una vez adoptada la clasificación de Souza e Silva (1990, 1997, 1998, 2005)- que los trabajos orientados de orientación foucaultiana en Educación Física serían fenomenológico-hermenéuticos? Los estudiosos que, en el área, trabajan con los aportes de Foucault saben que su obra tiene tantas singularidades y especificidades que es difícil aceptar la clasificación de las obras, que se basan en él, como de orientación fenomenológica o hermenéutica. Si bien Foucault estuvo relacionado con estas dos tradiciones, desarrolló un trabajo no se limitado a ellas⁷.

Este tipo de duda no sería dirimida si analizáramos los diversos otros interlocutores que fundamentan la investigación que circula en el Grupo de Trabajo Temático (GTT) Epistemología, del Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), como, por ejemplo, Jürgen Habermas, Jean François Lyotard, Friedrich Nietzsche, Norbert Elias, Edgard Morin, Boaventura de Souza Santos, etc⁸. ¿Estarían estos vinculados a la fenomenología? ¿A la hermenéutica? ¿O serían fenomenológico-hermenéuticos? Es más, la unión misma de las tradiciones fenomenológica y hermenéutica también es problemática, ya que son perspectivas muy distintas entre sí. Por ejemplo, la obra de dos grandes nombres de estas tradiciones, Merleau-Ponty y Gadamer, respectivamente, son tan radicalmente diferentes que no vemos cómo reunir las investigaciones del campo, fundamentados en estos autores, bajo la denominación fenomenológico-hermenéutica. Además, si bien es posible identificar hoy, en la actividad epistemológica en Educación Física, una tradición de estudios en torno a la fenomenología, especialmente la inspirada en Merleau-Ponty (Silvino Santin, Wagner Wey Moreira, Elenor Kunz, Mauro Betti, Terezinha Petrucia Nóbrega entre otros investigadores), no existe, en el área, una tradición de estudios propiamente hermenéuticos⁹. Solo recientemente algunos investigadores han realizado esfuerzos sin precedentes en esta dirección, en particular Fensterseifer (2009, 2010) y Rezer (2010). ¿Qué decir, entonces, de este panorama hace veinte años, cuando el campo era menos diverso, desde el punto de vista teórico, de lo que es ahora?

También existen problemas en el caso de la matriz empírico-analítica. Según Souza e Silva (1997, p. 154), hay visiones empiristas, funcional-estructuralistas y sistémicas del Hombre en las

⁷ En el caso de la fenomenología, cabe señalar, siguiendo la estela de Nalli (2006), la ambigua relación de Foucault con esta tradición, que va desde una aproximación con Husserl, en los llamados escritos proto-arqueogenológicos, hasta una ruptura con la tradición, a partir de la publicación de *Historia de la locura*.

⁸ Tomamos como referencia el relevamiento realizado por Nóbrega (2005) sobre los interlocutores que, ya en la década de 1990, sustentaron los textos/investigaciones en el ámbito de ese GTT.

⁹ En 1990, cuando Souza e Silva defendió su maestría, la presencia de la tradición fenomenológica en el campo era aún incipiente y los estudios basados en la hermenéutica eran escasos. Además, en el trabajo de su tesis doctoral, las tesis que Souza e Silva (1997) caracterizó como fenomenológico-hermenéuticas no operaban, técnicamente hablando, ni con la fenomenología ni con la hermenéutica. Estas tesis privilegiaban a los siguientes autores: "Piaget (43 veces); Freire (42 veces); Gadotti (37 veces); Saviani (36 veces); Barros, Nelson (33 veces); Pellanda (31 veces); Fernandes, J. L. (30 veces); McLaren (28 veces); Laglande (27 veces); Silva, J. B. F. (26 veces)" (SOUZA E SILVA, 1997, p. 169). Esto, en sí mismo, pone en entredicho la estrategia de clasificar tesis y tesis en una matriz que sería fenomenológico-hermenéutica.

tesis analizadas. Todas ellas, sin embargo, "[...] basados en principios epistemológicos y filosóficos cuyas raíces más profundas están en el positivismo". Seguir rotulando como positivistas a colegas que realizan investigaciones basadas en el marco teórico-metodológico de las ciencias naturales no es posible sino operando con una visión muy reduccionista de esta tradición. Proceder de esta manera implica desconocer las revoluciones científicas (Kuhn, 1987) que la propia corriente empírico-analítica ha experimentado en los últimos cincuenta años, de modo que, después de Popper, Kuhn, Bachelard, Feyerabend, Fleck, entre otros, es difícil aceptar la interpretación caricaturesca que se presupone en las reproducciones del "esquema paradigmático" que subyace en el análisis de Souza e Silva (1990, 1997, 1998, 2005). El campo de la matriz empírico-analítica es hoy tan plural y complejo que pone en tela de juicio la factibilidad de tal clasificación e incluso su utilidad, según la caracterización que ofrece Souza e Silva (1990, 1997, 1998, 2005) ofrece en sus obras. Aunque podemos cuestionar hasta qué punto estos avances han sido incorporados por autores que operan dentro de la tradición empírico-analítica en Educación Física, debemos ser más cautos en asociar, como lo hace Souza e Silva (1990, 1997, 1998, 2005), esta perspectiva al positivismo, incluso porque la tradición empírico-analítica tiene una historia que lo precede (y va más allá) del desarrollo mismo del positivismo.

Otra característica presente en la clasificación propuesta por Souza e Silva (1990, 1997, 1998, 2005), y que no es cuestionada por quienes la reproducen hoy, es el supuesto de que es posible establecer el nivel de criticidad de los teóricos matrices que empaquetan la investigación en el área. También nos parece no proceder el juicio de valor que se hace desde la matriz de análisis sobre el grado de criticidad de una determinada producción de conocimiento. Un primer aspecto cuestionable en relación con este procedimiento se refiere al hecho de atribuir o reivindicar para los estudios empírico-analíticos criticidad en el sentido de cuestionar la realidad social. Simplemente no tiene sentido; un segundo aspecto cuestionable se refiere al supuesto de que una teoría dada tiene la prerrogativa de "desvelar" la realidad, por lo tanto, permitiría el acceso a lo "real" y podría, por lo tanto, conducirnos a la verdad y, por lo tanto, sería crítica ¿En qué consiste este poder? ¿Cómo validar los criterios que permiten este juicio? A partir de lo que se ha llamado el "viraje lingüístico", crece la comprensión, en el campo de los estudios epistemológicos, de que este concepto de verdad no se sostiene.

Además de seguir siendo empleada para caracterizar la producción de conocimiento en Educación Física, la clasificación propuesta por Souza e Silva (1990, 1997, 1998, 2005) ha sufrido algunas actualizaciones, en un intento de adaptarse a la pluralización teórica característica de la actividad epistemológica en Educación Física. Es posible identificar el surgimiento, dice la crítica, de otros paradigmas, como "emergentes" o de la "complejidad" (Gamboa, Chaves y Taffarel, 2007), así como la sugerencia de otra clasificación, que expresaría una nueva tendencia en la producción del conocimiento en Educación Física (Ávila, 2008): los a) empiristas, que corresponden a la antigua matriz positivista; b) los idealistas; c) paradigmas emergentes y antirrealistas; d) y los realistas científicos, que operan una actualización de la matriz crítico-dialéctica. A pesar de las renovaciones propuestas, se mantienen algunas características de la clasificación anterior: hay un nivel creciente de criticidad, cuyo ápice es la matriz crítico-dialéctica (realismo científico);

también en esta perspectiva se encuentran los fundamentos más verdaderos de la Educación Física; y, por último, la tradición del realismo científico sería más progresista desde el punto de vista político.

En este contexto, los defensores de la matriz crítico-dialéctica desdibujan la frontera entre lo que constituye las cuestiones epistemológicas y lo que representa su posición política. En última instancia, es como si “todo” quedara subsumido en la política o, entonces, que la ciencia misma justificase las creencias políticas: “[...] la educación como acto político, la ciencia comprometida, la producción del conocimiento desde un punto de vista de clase, no solo más revolucionario sino, por eso mismo, más verdadero”. (Fernandez Vaz, 2003, p. 122-123). En esta indistinción, no son las cuestiones teórico/filosóficas las que subyacen en las apuestas políticas sino todo lo contrario, ya que “[...] puede decirse que el desarrollo de la ciencia está subordinado al Proyecto Histórico y a las relaciones económicas imperantes por él establecidas.” (Taffarel y Albuquerque, 2010, p. 43). En esta comprensión se presupone la idea de que el verdadero significado de una visión científica o filosófica consiste en sus implicaciones políticas o, alternativamente, en su subordinación al “proyecto histórico”. En otras palabras, el marco de referencia supremo para juzgar a un filósofo o a una ciencia es político. En estas condiciones, la política precede a la epistemología, determinando incluso sus rumbos¹⁰.

En las actualizaciones vigentes, los nuevos paradigmas que escapan a la clasificación empírico-analítica, fenomenológico-hermenéutica y crítico-dialéctica son tratados como “modas” contra las cuales se desencadenan reacciones (Chaves y Gamboa, 2011; Taffarel y Albuquerque, 2010; Gamboa, 2010). Generalmente, tales perspectivas se rotulan como posmodernas, lo que termina produciendo otra polarización más general: los modernos y los posmodernos. Ahora nos ocuparemos de las reacciones a lo que se supone que es el posmodernismo.

Reacciones al posmodernismo en la Educación Física¹¹

En 2008, con motivo del IV “Colóquio de Epistemologia da Educação Física”, el posmodernismo estuvo en el centro de atención en la actividad epistemológica del área, como lo demuestra el tema central del evento (“Epistemologias, teorias do conhecimento na pesquisa em Educação e Educação Física: as reações aos pós-modernismos”) (“Epistemologías, teorías del conocimiento en investigación en Educación y Educación Física: Reacciones a los Postmodernismos”). Este título ya presupone el tipo de tratamiento que parece reservarse, por parte de algunos interlocutores, a la discusión: es necesario reaccionar ante la presencia de los (supuestamente)

¹⁰ Aunque como advierte Bracht (2003), la política gane preeminencia en el contexto en que está desacreditada la posibilidad de una instancia legitimadora que decreta, mediante actos epistemológicos, lo que es la Verdadera Educación Física, no deberíamos borrar de forma definitiva las fronteras que distinguen la epistemología de la política y viceversa.

¹¹ Aunque podemos identificar, en la literatura sobre el tema, autores que diferencian posmodernismo de posmodernidad, utilizaremos la primera designación, porque así se ha hecho, recientemente, en Educación Física.

posmodernos en la actividad epistemológica en Educación Física. Según Taffarel y Albuquerque (2010) “es necesario avanzar, reaccionar, resistir, a través de rupturas y saltos cualitativos, hacia nuevas síntesis a niveles teórico-prácticos más elevados, superando desviaciones teóricas, rompiendo con ilusiones, luchando contra el fetichismo [...]” (p. 12). Este debate ha llevado a una polarización: por un lado, los modernos, representados, en el caso de la reacción aquí analizada, por la matriz crítico-dialéctica (o por el realismo científico), para los cuales el “modo de producción” sigue siendo una clave de lectura privilegiada para la crítica del capitalismo; por otro lado, los simpatizantes de las perspectivas catalogadas como posmodernas, que supuestamente abandonan, según la crítica, el proyecto moderno y sus principales “banderas” (emancipación, libertad, igualdad, etc.). Este tipo de polarización ha sido infructuosa. Considerar un abordaje teórico como “desviación” presupone la existencia de un referente que sirva de medida para esa evaluación y juicio y, con ello, esa perspectiva se ubica como la que tiene un acceso privilegiado a lo real, presuponiendo una objetividad que prescinde del sujeto.

Veamos cómo se impone a algunos autores la clasificación de posmodernos. Lyotard, autor del conocido libro *La condición posmoderna* (2004), quizás la primera obra en dar un tratamiento propiamente filosófico al tema conceptualiza lo posmoderno, fundamentalmente, como una incredulidad en relación a los meta-relatos de la modernidad o sus metadisursos-filosófico-metafísicos. Tras la publicación del libro en 1979, Lyotard comenzó a argumentar que, en lugar de utilizar el prefijo “post”, sería más interesante hablar de una reescritura de la modernidad. El filósofo (1990) afirma que había utilizado el término de forma provocativa, no tanto para defender que la posmodernidad sería una nueva era. Se trataba, para él, de una reescritura de algunos rasgos reivindicados por la propia modernidad y, sobre todo, de su pretensión de encontrar legitimidad en el proyecto de emancipación de toda la humanidad con la ciencia y la técnica. Insiste incluso en resaltar que esta reescritura de la modernidad estaría hace mucho tiempo en curso en la modernidad misma. Lipovetsky (2004) observa que la expresión posmoderna, repetidamente utilizada por él, es ambigua, torpe y vaga. Para él, si hace veinte años el concepto nos daba oxígeno, sugiriendo lo nuevo, ya sería una etiqueta llena de arrugas, agotada en su capacidad de expresar el mundo que se anunciaba. Como en el caso de Lyotard, Lipovetsky nunca asumió que lo posmoderno representaba el fin de la modernidad.

Si lo posmoderno también puede leerse como una reescritura de la modernidad (y no su abandono) o, entonces, se presenta como una radicalización del propio proyecto moderno (Lipovetsky), ¿por qué deberíamos reaccionar ante ello en la actividad epistemológica de la Educación Física? Asimismo ¿por qué considerar de antemano que las perspectivas de Lyotard y Lipovetsky (y muchos otros considerados posmodernos, que están entre nosotros) son “modas” o “imposturas intelectuales”¹² que requieren algún tipo de reacción? Si la obra de estos autores puede ser criticada en varios puntos, la previa descalificación (“modas” o “imposturas

¹² Es inevitable recordar, en relación con el uso de este término, el conocido “caso Sokal” y la polémica resultante. Véase al respecto, Sokal y Bricmont (1999).

intelectuales") no ayuda a exponer sus puntos más débiles, impidiendo el diálogo entre diferentes perspectivas.

Tenemos aún más razones para dudar de la utilidad del uso de esta expresión en la compilación clasificatoria, si nos fijamos en la lista de autores que suelen llamarse posmodernos en la discusión epistemológica del campo. Por ejemplo, Foucault, Derrida y Rorty, sin escribir afirmativamente sobre el tema ni siquiera reconocerse en esta condición, son interpretados como posmodernos. ¿Será esto adecuado? Consideremos, una vez más, el caso de Foucault. El filósofo francés, en un artículo en el que comenta el célebre texto de Kant sobre lo que sería la Ilustración/esclarecimiento (*Beantwortung der Fragung: Was ist Aufklärung?*), destaca cómo, en el filósofo alemán, el pensamiento se confronta con una situación histórica concreta, dirigiéndose a su presente, a su actualidad: ¿qué está pasando en el momento en que vivimos? ¿Qué es lo que hoy aparece como tarea, como acontecimiento? Al plantear estas indagaciones en su propia actualidad, no hay en Foucault (2005) ningún diagnóstico respecto a lo posmoderno ni siquiera una postura de abandono en relación a la modernidad. Tendría más sentido, con Foucault, preguntar: ¿qué es ese movimiento que nos precedió y al que aún pertenecemos, llamado *Aufklärung*? Además, y contrariamente a lo que suele atribuirle la crítica, Foucault ensalza lo que considera el rasgo más característico de la modernidad: la actitud crítica. Y por esa actitud entiende una forma de relacionarse con su presente, un ethos filosófico que puede caracterizarse como una crítica permanente de nuestro ser histórico. Este ethos crítico, dice Foucault (2005), implica abandonar la alternativa (intelectual y política) -que considera simplista y autoritaria- de estar en contra o a favor de la Ilustración/Esclarecimiento (*Aufklärung*), pero que se caracteriza mejor como una actitud límite: no se trata de un comportamiento de rechazo, sino de la necesidad de permanecer en las fronteras... del propio Esclarecimiento.

En el caso de Rorty, otro ejemplo entre los intelectuales contemporáneos demarcados como posmodernos (también en Educación Física), la situación no es muy diferente porque, además de decir que el término es desafortunado y ha causado mucha confusión (Rorty, 1997a), insiste en que "En resumen, no hay nada de malo en las esperanzas de la Ilustración, las esperanzas que crearon las democracias occidentales. El valor de los ideales de la Ilustración, para nosotros, los pragmáticos, es precisamente el valor de ciertas instituciones y prácticas que crearon." (Rorty, 1997a, p. 51). En un texto más reciente, después de tantas asociaciones de su nombre con el rótulo, nos ofrece la siguiente descripción:

Algunos intelectuales contemporáneos, especialmente en Francia y Alemania, dan por sentado que el Holocausto dejó en claro que las esperanzas de libertad humana que surgieron en el siglo XIX son obsoletas, que los posmodernistas ahora sabemos que el proyecto de la Ilustración está condenado. Pero incluso estos intelectuales, en sus momentos menos discursivos y sentenciosos, dan lo mejor de sí para llevar adelante este proyecto. Y así deberían hacerlo, porque a nadie se le ocurrió un proyecto mejor. No borra los recuerdos del Holocausto decir que nuestra respuesta a él no debe ser una afirmación de haber adquirido una nueva comprensión de la naturaleza o la

historia humana, sino más bien un deseo de recuperarnos y volver a intentarlo (Rorty, 2005b, p. 210-211).

Por eso sorprende la repulsión que los llamados posmodernos han experimentado en ciertos segmentos del debate epistemológico del área, especialmente en el ámbito de la tradición crítico-dialéctica. En el extremo, cualquier ponderación crítica del proyecto moderno o, de las perspectivas teóricas que fueron neurálgicas en su fundamentación, corre el riesgo de ser vista como posmoderna.

Incluso aumentan las dudas al analizar las características empleadas para definir al posmodernismo y, en consecuencia, a esos autores como posmodernos. Aquí hay unos ejemplos:

Los juegos de la posmodernidad se presentan de diferentes maneras, desde la crítica a la racionalidad moderna que propone distintas formas de articulación entre teoría y práctica, pasan por la defensa de un irracionalismo que pregonaba la desconexión de la práctica con las razones universales (Rorty, 2000), la propuesta de 'deconstrucción' de los discursos, del lenguaje, palabras y referentes, separándolos de contextos y autores (posestructuralismos) y también, valorando la centralidad del lenguaje, hasta el punto de volverlo 'el objeto' de una teoría del conocimiento (gnosología), desligada de referentes y realidades externas al lenguaje (ontología), defendiendo un idealismo extremo [sic], cuando el imaginario, las representaciones, las ideas, las categorías, las palabras preceden a las cosas y las experiencias (Gamboa, 2010, pág. 79).

[...] el irracionalismo proclamado por los posmodernismos se sitúa dentro de la problemática de la posibilidad del conocimiento cuando en base a un renovado escepticismo, anuncia la difícil tarea de establecer la relación entre la realidad, la representación mental y las palabras. Es imposible establecer una relación directa entre las palabras y las cosas (Foucault, 1981). Es necesario denunciar el mentalismo (la representación de las cosas en la mente) y rescatar la relación pragmática de las palabras, sin tener que pasar por los universales (Rorty, 1994). En la defensa del escepticismo filosófico, se limita a la posibilidad de cognición humana y a asegurar como objeto de este conocimiento solo las palabras. No es posible el pleno conocimiento de las cosas o de la realidad. Solo es posible conocer los discursos, la lengua, el texto y no su relación con los referentes, con las intenciones del autor y con los contextos de su elaboración (el giro lingüístico) (Gamboa, 2010, p. 82, énfasis del autor).

Situamos el contexto coyuntural y estructural de la crisis para justificar la relevancia de las reacciones a las teorías posmodernas -al irracionalismo, a los 'giros' o 'virajes' idealistas-, imposturas intelectuales y retroceso teórico que ha ido desarmando a la clase trabajadora en el campo y en la ciudad, contribuyendo a la alienación y la contrarrevolución (Taffarel y Albuquerque, 2010, p. 9).

Explicamos qué es el irracionalismo, el posmodernismo, los 'giros' o 'virajes' idealistas y las reacciones que de ellos se derivan, cuestionando conceptos, explicando intereses subyacentes en la defensa de la irracionalidad, el subjetivismo, los particularismos y el fragmentarismo, planteando hipótesis sobre el estatus de la teorización en Educación en Brasil (Taffarel y Albuquerque, 2010, p. 11)¹³.

Los pasajes presentan una descripción de la filosofía de estos autores que no encuentra correspondencia en la letra de sus textos. Nuestras descripciones de las filosofías de Foucault y Rorty, por ejemplo, no identifican argumentos que serían irracionalistas o escépticos. Por lo tanto, nos preguntamos: ¿las acusaciones de irracionalismo y escepticismo se sostienen cuando se contraponen con otras lecturas de los libros a los que se hace referencia en las citas anteriores? Ni siquiera identificamos cómo sus filosofías podrían presuponer, aunque sea por defecto y de manera velada, escepticismo o irracionalismo. Asimismo, no encontramos ninguna relación instructiva entre el tipo de "viraje" lingüístico que cada uno de estos dos autores practicó y lo que la crítica que reacciona a la posmodernidad llama el "viraje" idealista. ¿Qué tiene que ver una perspectiva con la otra? ¿Qué hay de idealismo filosófico en los "giros" lingüísticos? ¿Cómo se manifiesta esto en los textos de los "posmodernos" Foucault y Rorty? Rotular como idealistas las perspectivas que, en Filosofía, practicaron los "giros" lingüísticos, acusándolas de imposibilitar el pleno conocimiento de la realidad, significa desconocer que idealismo y "giro" lingüístico no tienen nada en común, ya que son tradiciones distintas no solo históricamente, sino también en sus presupuestos epistemológicos. No hay manera, en este caso, de realizar tal comparación. Por tanto, insistir en este punto de vista solo es posible al precio de un equívoco interpretativo, que resulta de un (pre)concepto teórico en relación a lo que los críticos de lo posmoderno consideran como "imposturas teóricas", "retrocesos" o "desviaciones" de la teoría. En condiciones como estas, la articulación entre posmodernismo, "virajes lingüísticos" e idealismo solo puede ser inapropiada (Taffarel y Albuquerque, 2010; Gamboa, 2007, 2010), ya sea porque los autores que practicaron los "giros" nunca se asumieron como posmodernos, ya sea porque lo que caracteriza tales "giros", en Filosofía, en nada se asemeja a las acusaciones vertidas por los críticos de idealismo, irracionalismo, escepticismo epistemológico, político, etc.

En el contexto de las reacciones emprendidas, en Educación Física, al posmodernismo, cabe mencionar lo que Gamboa (2007, 2010), Ávila (2008), Taffarel y Albuquerque (2010) y Ávila y Ortigara (2007), presentan como la alternativa a los "virajes lingüísticos" (es decir, al posmodernismo): la necesidad del "giro" o "viraje" ontológico. Según Gamboa:

¹³ A estas consideraciones se suman otras, según las cuales lo posmoderno representaría el fin de la historia, la muerte de la razón, el colapso del pensamiento crítico, la transformación de la realidad en ficción, el nihilismo, la imposibilidad de la verdad, llevando consigo una agenda neoconservadora y desmovilizadora de los procesos de transformación social (Taffarel; Albuquerque, 2010; Gamboa, 2010).

La superación de esta tensión se realiza a través de la 'ontología'. La identidad de la ciencia radica en discutir qué es la realidad, qué es el mundo (ser ontológico). La base de la ciencia está en el conocimiento de los fenómenos, tal como son, se presentan y se revelan y no en las formas en que el hombre representa o actúa sobre el mundo (Gamboa, 2007, p. 2).

Destacamos dos aspectos que hacen que la reacción pretendida carezca de sentido, o incluso la necesidad de que la ontología preceda a la epistemología. En primer lugar, quienes reclaman el viraje ontológico utilizan como justificación de esta inflexión el hecho de que los "giros" lingüísticos han provocado la muerte de lo real, la imposibilidad de la objetividad y de la verdad como correspondencia inscrita en la realidad. Por lo general utilizan la expresión antirrealismo para caracterizar el "vacío" abierto por el colapso de lo real. En la medida en que se trata de una hipótesis que no se sostiene cuando leemos lo que han escrito los practicantes de los giros sobre la relación entre lenguaje y realidad, la necesidad misma de una reacción en "defensa de la realidad" (de la ontología) se vuelve descabellada, sin propósito. Ninguno de los filósofos mencionados en los pasajes tomados de los textos de Gamboa, Taffarel y Albuquerque, practicó el idealismo lingüístico, es decir, la tesis, también criticada por Rorty (1997b), según la que "realmente no hay nada" de qué hablar antes de empezar a hablar, es decir, que los objetos (incluidos los del mundo natural) solo adquieren existencia cuando se pronuncian en algún lenguaje. Ni Foucault ni Rorty consideraron que lo real sea incognoscible o que, hasta que no hablemos de él, la realidad no exista. Y según Rorty, este revuelo (que opone realistas y antirrealistas) es un debate de principios del siglo XX y que, por tanto, no debería seguir preocupando a los filósofos cien años después, ya que "Nadie piensa que haya una cadena de causas que haga de las montañas un efecto de pensamientos o palabras." (Rorty, 2005a, p. 75). Si alguien no cree que su existencia es anterior, posiblemente sea porque no está en condiciones de participar en los juegos de lenguaje que utilizan las palabras estrellas, árboles o montañas. Pero el hecho de que esta existencia sea previa e intransitiva no hace que tenga sentido la pregunta sobre qué serían los árboles y las estrellas fuera de sus relaciones con otras cosas, aparte de nuestros enunciados sobre ellos. Para Rorty, quienes ven un abismo entre el lenguaje y el mundo, operan con una concepción del lenguaje que lo considera un medio de representar o de reflejar lo real. Leamos a Rorty (2007) sobre esto:

Puedo explicar lo que quiero decir con 'medio' señalando que la imagen tradicional de la situación humana ha sido que los seres humanos no son simplemente redes de creencias y deseos, sino seres que tienen creencias y deseos. La visión tradicional es que existe un yo nuclear capaz de examinar estas creencias y deseos, decidir entre ellos, usarlos y expresarse a través de ellos. Además, estas creencias y deseos pueden criticarse no solo en referencia a su capacidad de ser coherentes entre sí, sino en referencia a algo externo a la red de la que son hilos. Las creencias, según este punto de vista, son objetables porque no corresponden a la realidad. Los deseos son objetables porque no corresponden a la naturaleza (Rorty, 2007, p. 36).

(...) esencial de lo humano - por ser 'irracionales' o 'antinaturales'. Tenemos así una imagen del núcleo esencial del yo, por un lado de la red de creencias y deseos, y de la realidad por el otro. En esta imagen, la red es producto de una interacción entre los dos, que alternadamente expresa uno y representa al otro. Esta es la imagen tradicional del sujeto-objeto que el idealismo ha intentado y no ha logrado reemplazar, y que Nietzsche, Heidegger, Derrida, James, Dewey, Goodman, Sellars, Putnam, Davidson y otros trataron de reemplazar, sin enredarse en las paradojas de los idealistas (Rorty, 2007, p. 36).

En segundo lugar, la tesis de que estaríamos viviendo, en el debate epistemológico contemporáneo, una supresión de la ontología es cuestionable, al menos si la pensamos desde un vocabulario diferente al defendido por la tradición crítico-dialéctica en Educación Física (Almeida y Fernandez Vaz, 2010). Podemos ejemplificar en este momento recurriendo al filósofo alemán Gadamer (2007). No es cierto que el "giro" de tipo hermenéutico haya abolido el vocabulario ontológico. Como podemos entender desde la perspectiva gadameriana, la hermenéutica es entendida como el básico estar-en-movimiento del Ser-ahí (Dasein) que constituye su finitud y su historicidad y, por tanto, comprende la totalidad de su experiencia del mundo. Así, el estudio de la hermenéutica sería el estudio del Ser y, como dice Gadamer (2007), Ser que puede ser comprendido es lenguaje. Esta conocida frase revela, por un lado, el nexo entre ontología y lenguaje y, por otro lado, que la comprensión es un modo de Ser, y no un modo de conocimiento (por lo tanto, la ontología precedería a la epistemología, como pretende la reacción ontológica deseada por esa crítica). El viraje ontológico de Gadamer tiene sus raíces en una ontología existencial que anuncia el error de creer en un mundo real independiente del lenguaje. Este absolutismo ontológico, a su vez, es un eco lejano de la posición ontológica de Gadamer, para quien la dicotomía entre lenguaje y realidad, además de suponer una visión estrecha del primero, constituye un obstáculo para la comprensión. Si el lenguaje nos da el mundo, entonces lo contrario también es cierto: nuestro mundo nos da el lenguaje. En palabras del propio filósofo:

[...] frente al mundo que habla a través de él, el lenguaje no instaura, él mismo, ninguna existencia autónoma. No solo el mundo es mundo en cuanto que accede al lenguaje: el lenguaje solo tiene su verdadera existencia en el hecho de que en él se representa el mundo. La originaria humanidad del lenguaje significa, pues, al mismo tiempo, la lingüisticidad originaria del estar-en-el-mundo del hombre. (Gadamer, 2007, p. 572)

La defensa de Gadamer del lenguaje como revelación del mundo evita una aproximación a la ontología que presupone un "mundo real" que limita y constriñe el propio lenguaje, abandonando, en consecuencia, una comprensión que lo concibe como un medio o instrumento de representación, a través del cual la conciencia vincularía al mundo, entendido como su objeto. El carácter del lenguaje en el que "[...] se da la experiencia del mundo precede a todo lo que puede ser reconocido e interpelado como ente" (Gadamer, 2007, p. 581).

En función de lo que acabamos de describir sobre la relación entre ontología y lenguaje, tenemos más razones para suponer que el cacareado "vacío de lo real", resultante de los "virajes" en el campo, no resiste un análisis más detenido de la letra de los filósofos que practican tales giros. También permite cuestionar la tesis según la cual estaríamos asistiendo, en Educación Física, a un retroceso de los argumentos ontológicos, presupuesto indispensable para el pretendido giro ontológico de base materialista (Almeida y Fernandez Vaz, 2010). En la tradición del giro hermenéutico, el vocabulario ontológico está tan vigente como antes.

Consideraciones finales

Este artículo ofreció una redescrición de dos clasificaciones presentes en el debate epistemológico de la Educación Física: una que sugiere tres matrices teóricas (empírico-analítica, fenomenológico-hermenéutica y crítico-dialéctica) para caracterizar la producción científica del campo y la otra que ubica en lados opuestos a modernos y posmodernos. Buscamos demostrar las insuficiencias y límites de estas dos clasificaciones, argumentando que, por un lado, constriñen el pluralismo teórico que se pretende construir en el área a partir de una desesencialización de la verdad y, por otro lado, terminan promoviendo la subordinación de la ciencia a la política. Además, tales clasificaciones terminan ofreciendo descripciones inapropiadas de las perspectivas que en ellas se "enmarcan", desconociendo la letra misma de los textos de los autores en favor de las tesis que sus críticos pretenden ver corroboradas. También tratamos de deconstruir, en el artículo, la asociación de los "giros" o "virajes" lingüísticos con el posmodernismo y el idealismo, sugiriendo que la reacción ontológica en curso se basa en premisas cuestionables.

Las razones expuestas en el texto nos llevan a renunciar a estas dos clasificaciones como modelo heurístico para caracterizar el actual debate epistemológico en el campo¹⁴, ya que no hacen justicia a la complejidad teórica y política que marca actualmente la actividad epistemológica en Educación Física. El pluralismo requerido se basa en el abandono de las pretensiones de alcanzar un vocabulario último y, al admitir la falibilidad de todos los puntos de vista, queda abierta la posibilidad de diferentes interpretaciones de la realidad, incitándonos, a su vez, al diálogo constante. Desde esta perspectiva, cuantas más descripciones dispongamos, más oportunidades tendremos de cotejar vocabularios entre sí y, por tanto, más fácil será la decisión de tener que optar por alguno sin tener que recurrir a discursos fundacionistas de todo orden. Lo que creemos necesario que quede claro, siguiendo la sugerencia de Fensterseifer y González

¹⁴ No consideramos inapropiado el uso de clasificaciones para caracterizar la producción de conocimiento en el área. Reconocemos que ayudan al lector neófito no solo a ubicarse en el debate, sino también a caracterizarlo según las perspectivas que lo componen. Se vuelven cuestionables cuando, en lugar de liberar el pensamiento, lo inhiben, manteniéndolo atado a estereotipias que ejercen un poder simplificador sobre lo que se pretende dilucidar. Este es el caso, nos parece, de las clasificaciones que nos propusimos analizar. El riesgo es que la actividad epistemológica se reduzca al acto de clasificar, entendiéndose que a eso se reduciría la producción de conocimiento.

(2007), “[...] es que en una sociedad autónoma, democrática, las concepciones del mundo, del ser humano, de la sociedad, están siempre en discusión en el plano político, no hay una deliberación definitiva ('verdadera concepción') a ser 'enseñada a los neófitos'” (p. 30).

Para evitar los reduccionismos criticados en el manejo de las clasificaciones, creemos que sería más importante realizar estudios específicos y cuidadosos de los autores que circulan y fundamentan el debate epistemológico en Educación Física. Esto sería bueno para nosotros y también para ellos, evitando simplificaciones exageradas que fácilmente pueden conducir a rótulos como: irracionistas, conservadores, idealistas, etc.; contribuyen muy poco al avance del debate.

Referencias

- Almeida, F. Q.; Vaz, A. F. (2010). *Do giro lingüístico ao giro ontológico na atividade epistemológica em Educação Física*. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 11- 28, jul./set. 2010.
- Ávila, A. B. (2008). *Pós-graduação em educação física e as tendências na produção do conhecimento: o debate entre realismo e antirrealismo*. Tesis (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- Ávila, A. B.; Muller, H. V. O.; Ortigara, V. (2007). *Ciência e ontologia: alguns apontamentos para refletir a pesquisa em educação física*. In: Congresso Brasileiro De Ciências Do Esporte/Congresso Internacional De Ciências Do Esporte, 2007, Recife. Anais... Recife: Conbrace, Connice, 2007.
- Bracht, V. (2003). *Identidade e crise da educação física: um enfoque epistemológico*. In: Bracht, V.; Crisorio, R. (Org.). *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 13-29.
- Chaves, M.; Gamboa, S. (2011). *A produção de conhecimento em EF/ Ciências do Esporte/ CE - qualidade x quantidade: os desafios de uma experiência concreta*. Conferencia impartida en el IV Fórum de Pós-Graduação em Educação Física do CBCE. Florianópolis, 2011.
- Chaves, M.; Gamboa, S.; Taffarel, C. (2007). *A pesquisa em educação física no Nordeste brasileiro (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe), 1982-2004: balanço e perspectivas*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 29, n.1, p. 89-106, set. 2007.
- Fensterseifer, P. (2006). *Atividade epistemológica e educação física*. In: NÓBREGA, T. P. (Org.). *Epistemologia, saberes e práticas da educação física*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2006. p. 29-37.
- _____. (2009). *Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na educação física*. Movimento, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 243-256, out./dez. 2009.
- _____. (2010). *Educação Física: atividade epistemológica e objetivismo*. Filosofia e Educação: Revista Digital do Paidéia, Campinas, v. 2, n. 2, p. 99-110, out. 2010.
- Fensterseifer, P; Gonzalez, F. (2007). *Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática*. Motrivivência, Florianópolis, ano XIX, n. 28, p. 27-37, jul. 2007.

- Ferreira Neto, A. F. (2005). *Leitura dos 20 e 25 anos do CBCE: política, comunicação e (in)definição do campo científico*. In: Ferreira Neto, A. (Org.). *Leituras da natureza científica do CBCE*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3-26.
- Foucault, M. (2005). *Ditos e escritos: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. v. 2
- Gadamer, H. G. (2007). *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Rio de Janeiro; Bragança Paulista: Vozes, Editora Universitária São Francisco, 2007.
- Gamboa, S. (1987). *Epistemologia da pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas*. Tesis (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.
- _____. (2007). Reações ao giro lingüístico: o "giro ontológico", ou o resgate do real independente da consciência e da linguagem. In: Congresso Brasileiro De Ciências Do Esporte/Congresso Internacional de Ciências do ESPORTE, 15. e 2., 2007, Recife. Anais... Recife. CONICE, CONBRACE, 2007.
- _____. (2010). O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo. *Filosofia e Educação: Revista Digital do Paidéia*, Campinas, v. 2, n. 2, p. 74-98, out. 2010.
- Kuhn, T. (1987). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- Lipovetsky, G. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarol, 2004.
- Lyotard, J. F. *O inumano: considerações sobre o tempo*. Lisboa: Estampa, 1990.
- _____. (2006). *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004. NALLI, M. Foucault e a fenomenologia. São Paulo: Loyola, 2006.
- Nóbrega, T. P. (2005). *Desafios da ciência, reflexão epistemológica e implicações para a educação física e ciências do esporte*. In: Ferreira Neto, A. (Org.). *Leituras da natureza científica do CBCE*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 91-125.
- Rezer, R. (2010). *O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas 2010*. Tesis (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- Rorty, R. (1997a). *Objetivismo, relativismo e verdade*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997a.
- _____. (1997b). *Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997b.
- _____. (2005a). *Verdade e progresso*. Barueri: Manole, 2005a.
- _____. (2005b). *Realidade objetiva e comunidade humana*. In: Souza, J. C. (Org.). *Filosofia, racionalidade e democracia: os debates Rorty e Habermas*. São Paulo: Unesp, 2005b. p. 213-230.
- _____. *Contingência, ironia e solidariedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- Sokal, A.; Bricmont, J. (1999). *Imposturas intelectuais: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- Souza E Silva, R. V. (1990). *Mestrados em educação física no Brasil: pesquisando suas pesquisas. 1990*. Tesis (Mestrado em Ciência do Movimento Humano/). Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1990.

- Souza E Silva, R. V. (1997). *Pesquisa em educação física: determinações históricas e implicações epistemológicas*. 1997. Tesis (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 1997.
- _____. (1998). *As ciências do esporte no Brasil nos últimos 20 anos: contribuição da pós-graduação stricto sensu*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, p. 54-64, set. 1998. número especial
- _____. (2005). *O CBCE e a produção do conhecimento em educação física em perspectiva*. In: Ferreira Neto, A. (Org.). *Leituras da natureza científica do CBCE*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 45-69.
- Souza, J. P. M. (2011). *Epistemologia da Educação Física: análise da produção científica do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP (1991-2008)*. 2011. Tesis (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2011.
- Taffarel, C. N. Z.; Albuquerque, J. O. (2010). *Epistemologias e teorias do conhecimento em educação e educação física: reações aos pós-modernismos*. Filosofia e Educação: Revista Digital do Paidéia, Campinas, v. 2, n. 2, p. 8-52, out. 2010.
- Vaz, A. F. (2003). *Metodologia da pesquisa em educação física: algumas questões esparsas*. In: Bracht, V.; Crisorio, R. (Org.). *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: Prosul, 2003. p. 115-127.

CAPÍTULO 4

Investigar en Educación Física: entre ideas, proyectos y perspectivas

María Marcela Dalceggio

I.

La idea de pensar la relación entre Educación Física y ciencia no es reciente, la misma conformación del campo disciplinar lleva consigo una vinculación que le otorga sentidos a esa relación. Como señala Fernandez Vaz (2003) esa área de conocimiento, o mejor dicho, su conformación como campo de saber, se organiza luego de los procesos prácticos de intervención. Esta cuestión no es menor, dado que la idea de una disciplina “práctica” queda plasmada en los límites de su creación. Así, discutir este tema, es poner la pregunta sobre los propios límites de su conformación.

Fernandez Vaz (2003) menciona que, al área de Educación Física, como a otras áreas profesionales, en su historia de constitución le sucede que se configura inicialmente como un área de intervención, y posteriormente se desarrolla como un área de conocimiento, impulsada además por el campo de las Ciencias Sociales a las que tuvo que dar respuesta.

Este desplazamiento es sustancial respecto de que, por un lado, la Educación Física se constituye como área de conocimiento específica de la intervención y su conformación teórica y el desarrollo del campo de investigación es de data reciente. Por otro lado, la matriz científica se despliega en los marcos de la ciencia positivista y esa conformación se constituye en relación con otros campos de conocimiento. En este sentido, Rodriguez (2014) menciona que el problema de la Educación Física no fué la relación histórica con otros campos, sino, qué tipo de relaciones estableció: el problema son las relaciones de subordinación¹ (p. 228). Frente a esta hipótesis, la autora enuncia que “se puede observar un proceso de “salida” que nos liberaría de un estado de minoridad” (p. 228), dado que el desarrollo de la epistemología permitió pensar (y trabajar) sobre esos ejes.

¹ Esta hipótesis fue desarrollada por Fernanda Lopez de Paiva, 2003.

En esta línea, el aporte de Fernandez Vaz (2003) es sustancial respecto de que hay temas y problemas que forman parte de las principales preocupaciones del campo de la Educación Física, sin embargo, ningún tema puede abordarse en su totalidad de manera disciplinaria. Los problemas de investigación, en general, logran mayor nivel de complejidad cuando se abordan de manera interdisciplinaria. El autor citado expone que, investigar las prácticas en/de Educación Física resulta ser una cuestión decisiva. “Inicialmente, creemos que esta posición incluye o excluye no tanto los “temas” de investigación, sino los “problemas”, es decir, el sentido de las investigaciones”² (Fernandez Vaz, 2003, p. 98).

Probablemente uno de los conceptos que más se han enunciado en el marco de las teorías de la Educación Física, sea el de CIENCIA (con mayúscula). Sin embargo, este tema lejos de agotarse precisa una y otra vez ser analizado. En el campo de la Educación Física suele presentarse la pregunta respecto de dónde surge o "se construye" el conocimiento con el que se opera. Tal vez, sea prudente volver a mencionar el trabajo de Fernanda Lopes de Paiva (2003) *Constitución del campo de la Educación Física en Brasil: ponderaciones acerca de su especificidad y autonomía*, en donde la autora afirma que el problema de la constitución del campo de la Educación Física no parece estar dado en las relaciones con otros campos (de hecho, todos los campos de conocimiento se vinculan con otros campos) sino en las relaciones de subordinación. Otra referencia relevante es el artículo *Problematizaciones en torno a la teoría de la Educación Física: La Psicología y su influencia en los discursos de la Educación Física* (Rodríguez y Mirc, 2014) en donde se desarrolla esta hipótesis para describir el caso de la vinculación de la Psicología con la Educación Física.

Es decir, el campo de conocimiento se construye por un lado en vínculo con otros campos, y en ese marco, su matriz de conceptualización es posible en referencia a lo que llamamos ciencia. Para el caso de la Educación Física Argentina fueron varios los hechos que impactaron fuertemente en las condiciones de posibilidad del desarrollo científico, entre ellos, la creación del Programa de Incentivos a docentes investigadores. Este consiste en una política que tiene por objetivo promover el desarrollo de actividades de investigación en las universidades nacionales, estatales, generando “(...) las condiciones para que los docentes universitarios que realizan tareas de investigación, así como los investigadores que realizan tareas de docencia, puedan incrementar su dedicación a las actividades académicas” (Prati, 2003, p .5).

En esa instancia, desde el Departamento de Educación Física se desarrolló el proyecto: Educación Física: identidad y crisis/H016³. De esta investigación resultaron no sólo trabajos que han tenido y aún tienen alto impacto en el campo académico de la Argentina y en particular en la formación de profesores/as, licenciadas/os, sino también preguntas, problemas y temas, que se recuperan de manera sistemática en las áreas de investigación.

² En este sentido, nos aproximamos a Bracht (2000), puesto que, según él, es posible hablar de problemáticas teóricas comunes para la Educación Física.

³ <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy361>

Este tema ya está de manera explícita en las Actas del 1 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias que se desarrolló en la ciudad de La Plata entre los días 8 y 12 de septiembre de 1993. En esa oportunidad Julio Moran presentó una exposición en donde se propuso “examinar la importancia e incidencia de algunas concepciones de la investigación y las teorías científicas en general, para desde allí abordar un campo de posibilidades para la investigación en Educación Física” (Moran, 1993, p. 27). Morán sostuvo que no es posible desarrollar un campo de intervención sin examinar las teorías que operan en esa enseñanza y transmisión.

En su disertación enuncia criterios de alcance general que casi tres décadas después siguen teniendo impacto en las prácticas de investigación.

No es posible sostener ningún campo sistemático de enseñanza sin supuestos sobre las concepciones de la razón, y que, por tanto, el campo posible de la Educación Física en enseñanza e investigación, depende de la concepción de la razón y de las teorías científicas que se adopten (Moran, 1993, p. 27).

En la misma línea, la investigación de Celeste Felipe (2018) acerca de la conformación del campo académico de la Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata, incluye dos variables, una micropolíticas y otras macropolíticas.

El período que abarcó esta investigación (1992-2004) respondió a variables de tipo micro y macropolíticas. En el primer caso, recortó tres gestiones departamentales, de dos directores distintos, en un período caracterizado por el desarrollo de políticas académicas de profunda incidencia en EF, tanto a nivel del grado como del posgrado (...). Las razones de tipo macropolíticas, se vincularon con un contexto de cambios en las relaciones entre el Estado y la Universidad, y de políticas universitarias que introdujeron nuevas lógicas y mecanismos de funcionamiento en las instituciones académicas (...). En este sentido, el recorte temporal retomó dos políticas estatales específicas para las universidades nacionales como fueron el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC) y el Programa de Incentivos a la Investigación (PI) (Felipe, 2018, p. 11-12).

Así, en este escrito se propone problematizar la producción de teorías en el campo de la Educación Física, y en esta perspectiva, abordar algunas cuestiones que están en la base de las preguntas y discusiones en el campo de estudios de la Educación Física como, por ejemplo: ¿Cómo se construyen las teorías?, o, ¿la Educación Física se vincula, o no, con el campo científico? Si bien hay bastante consenso en suponer que una teoría reúne un conjunto de conceptos que se relacionan entre sí, la autora afirma que Merton es quien tal vez conceptualice mejor esta idea y cita: “Se dice a veces que la teoría está formada por conceptos, afirmación que por ser incompleta no es verdadera ni falsa, sino vaga [...] Sólo cuando tales conceptos se relacionan entre sí en forma de un sistema, empieza a aparecer la teoría”. (Merton 1949/1964, p. 99, en Archenti 2007, p. 62)

Así las funciones que las teorías cumplen dentro de la investigación son diversas y existe una intrínseca relación entre teorías, investigación y producción de conocimiento verdadero. En el apartado siguiente se desarrolla, a través de un estudio local, el problema de cómo se realiza la investigación en el campo de la Educación Física en Argentina.

II.

A continuación, se analiza el campo científico en el área de Educación Física para lo cual se recuperan perspectivas teóricas que impactaron en la construcción de teorías y sentidos respecto del conocimiento, tomando como objeto los desarrollos actuales del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad (CICES) dependiente del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) FaHCE/UNLP - CONICET.

De esta manera se recopilan los temas de cada uno de los proyectos, y a partir de ahí se elaboran categorías respecto de las preguntas que se presentan como continuidades y discontinuidades y mostrando a su vez el acontecimiento de la investigación que se presenta. Se trata de un estudio cualitativo que toma las fuentes publicadas en la página oficial del centro y plantea como objeto la pregunta por los saberes que son puestos en consideración respecto de las líneas de investigación que se despliegan.

El proyecto implica dar respuestas parciales y locales respecto de preguntas recurrentes en el campo de la Educación Física en relación a las teorías, la producción de saberes y las implicancias en el campo de las prácticas.

Si bien lo cierto es que la investigación puede realizarse en organismos de gestión pública o privada, como se mencionó, las Universidades son un lugar en donde se desarrolla gran parte de la investigación sistemática. Además, existen otros organismos específicos, como, por ejemplo, el CONICET.

Analicemos un caso, el Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad (CICES) dependiente del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) FaHCE/UNLP - CONICET, el cual desarrolla investigaciones que nuclea temas y problemas en torno al cuerpo, las prácticas corporales, la educación y la sociedad. Este organismo "(...) tiene por objetivos promover, realizar y difundir investigaciones con criterio interdisciplinario y desde una perspectiva crítica, en el campo del cuerpo, su educación y su inscripción en la sociedad"⁴. A modo de análisis, sobre temas y problemas que se investigan en el campo de la Educación Física y áreas de conocimiento afines, se mencionan⁵ y describen los proyectos

⁴ <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/cices/>

⁵ Cuerpo, afecto y performatividad en prácticas artísticas contemporáneas. Código H810/ Educación y Heterogeneidad. Un análisis de y desde las prácticas corporales. Código H847/ Juego, Cuerpo y Educación: hacia una teoría del Juego en la educación del cuerpo. Código H856. / Las Prácticas Corporales en la Educación Superior. Código H831/ Los discursos del cuerpo en el currículum: sentidos y tensiones en las nuevas políticas educativas. Código H877. / Recuperando

vigentes en el CICES aprobados y financiados por la Universidad Nacional de La Plata⁶. Se trata de una presentación genérica que tiene por objeto buscar las continuidades y discontinuidades en los temas, preguntas y problemas que actualmente se investigan en el CICES⁷. En total se trata de 11 proyectos.

En *Cuerpo, afecto y performatividad en prácticas artísticas contemporáneas* se da continuidad a una investigación etnográfica colectiva y colaborativa sobre prácticas artísticas contemporáneas y con la construcción de perspectivas teórico-metodológicas para el estudio de los cuerpos, los afectos y las performatividades, que se comenzaron a realizar de manera sistemática en el año 2013. Fecha de inicio 01/01/2017 Fecha de finalización 31/12/2021. (Mora, A.: direc. 2017)

Por su parte, el proyecto *Educación y Heterogeneidad. Un análisis de y desde las prácticas corporales* indaga en “los usos y sentidos de las prácticas corporales tal como se presentan en nuestra sociedad y cultura [incluyendo las formas], más tradicionales (gimnasia, deporte y juego) reunidas en una asignatura escolar (Educación Física) y, por el otro, en muy distintos ámbitos de la sociedad”. Incluyen en la investigación el estudio de “gimnasias, deportes, danzas y bailes de distinta índole, prescriptas (en relación con distintos aspectos de la salud médica), en clubes, gimnasios, salones, estudios, salas de rehabilitación, etc.” Fecha de inicio 01/01/2018 Fecha de finalización 31/12/2022. (Crisorio, R.; direc. 2018)

En el proyecto *Las Prácticas Corporales en la Educación Superior*, la investigación retoma trabajos anteriores y analiza de forma crítica las teorías que reducen al cuerpo y a sus prácticas a la naturaleza humana. La investigación tiene por objeto realizar una revisión crítica sobre los discursos de la Danza, el Deporte, la Gimnasia, el Juego y las Prácticas en la Naturaleza, en los diseños curriculares, planes de estudio y los programas de las asignaturas de la Educación Superior en Argentina. Fecha de inicio: 01/01/2017. Fecha de finalización: 31/12/2021. (Giles, M.; direc. 2017)

Por otro lado, en *Prácticas corporales y educación del cuerpo: el discurso neurocientífico como imposible para la enseñanza*, se propone una investigación sobre las prácticas corporales y de los discursos neurocientíficos: “El estudio intentará analizar el discurso elaborado en el campo de las neurociencias (...) para explicar el juego, la gimnasia, los deportes, etc. Este trabajo supone indagar los efectos de ese discurso sobre el cuerpo, la enseñanza, las prácticas, el sujeto, etc.” (Rocha Bidegain, A. L., dir. 2019) Se trata de una investigación teórica que incluye

la enseñanza del juego en las clases de Educación Física: un abordaje de sus prácticas. Código H887/ Prácticas corporales y educación del cuerpo: el discurso neurocientífico como imposible para la enseñanza. Código H896/ El juego en los diseños curriculares jurisdiccionales de la Educación Superior No Universitaria de Educación Física en Argentina. Código H879/ La evaluación en la formación profesional en Educación Física en la FaHCE UNLP. Qué, cómo y por qué se evalúa. Análisis de las prácticas/prácticas y las prácticas/discursivas presentes en el campo desde la perspectiva de los/as evaluadores/as. Código H906/ Producción Científica y Formación de Educadores Corporales. Estudio sobre la Formación inicial de profesores en Educación Física en la UNLP. Código H951. En todos los casos son financiados por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

⁶ <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/cices/vigentes/>

⁷ Véase en el apartado bibliografía las referencias completas de cada uno de los proyectos.

fuentes y materiales específicos vinculados al campo de la cultura escolar. Fecha de inicio: 01/01/2019 - Fecha de finalización: 31/12/2023. (Rocha Bidegain, A. L., dir. 2019).

Hasta aquí, los cuatro proyectos presentados en primera instancia, toman por objeto las prácticas corporales. Las perspectivas que presentan implican investigaciones respecto de la idea de saber que operan en el campo de estudios de la Educación Física, Educación Corporal y/o Educación del Cuerpo.

Los tres proyectos que se mencionan a continuación, por su parte, toman como objeto al juego, dando continuidad a la pregunta por el saber, es decir, las perspectivas que se abordan no toman al juego como herramienta, ni como dispositivo didáctico, sino, como un saber de la cultura que no se liga a ninguna naturaleza humana.

En primer lugar: *Juego, Cuerpo y Educación: hacia una teoría del Juego en la educación del cuerpo*, plantea un estudio respecto del juego como derecho y en tanto experiencia. Este proyecto “pretende identificar los espacios de transmisión, educación y enseñanza respecto del juego en la cultura escolar como un anclaje que permita analizar las prácticas corporales y lúdicas y las relaciones y vinculaciones entre las mismas”. Fecha de inicio: 01/01/2018- Fecha de finalización: 31/12/2022. (Villa, M E.; direc. 2018)

En segundo lugar, *Recuperando la enseñanza del juego en las clases de Educación Física: un abordaje de sus prácticas* es una investigación que propone como punto de partida la idea de formalizar “el saber del enseñar el juego y el jugar como contenido educativo.” (Nella, J.; direc. 2019) Fecha de inicio: 01/01/2019 - Fecha de finalización: 31/12/2023. (Nella, J.; direc. 2019)

En tercer lugar, el proyecto *El juego en los diseños curriculares jurisdiccionales de la Educación Superior No Universitaria de Educación Física en Argentina*, parte de suponer al juego como práctica corporal y como contenido de la enseñanza. El proyecto propone desde una perspectiva crítica a “los discursos sobre el juego en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la Educación Física de la Educación Superior no Universitaria Argentina”. Fecha de inicio: 01/01/2019 - Fecha de finalización: 31/12/2023. (Viñes, N.; direc. 2019)

Un tercer grupo se refiere a los proyectos en los cuales se estudia la formación inicial y profesional de profesores y profesoras en educación física.

Por su parte, la investigación denominada *La evaluación en la formación profesional en Educación Física en la FaHCE UNLP. Qué, cómo y por qué se evalúa. Análisis de las prácticas/prácticas y las prácticas/discursivas presentes en el campo desde la perspectiva de los/as evaluadores/as*, propone un estudio sobre la evaluación en directa vinculación con la noción de cuerpo, dado que sostienen que es el cuerpo en donde se ejercen los efectos más determinantes del poder constituyéndose en objeto de estudio dentro del campo de la investigación social. Así, el proyecto estudia “(...) a la evaluación y al/la evaluador/ra como una instancia y un/a actor/actriz clave, respectivamente, en el proceso de enseñanza, y en la formación profesional (...)”. Fecha de inicio: 01/01/2020 - Fecha de finalización: 31/12/2022. (Giles, M.; direc. 2020)

Por otro lado, el proyecto Producción Científica y Formación de Educadores Corporales. Estudio sobre la Formación inicial de profesores en Educación Física en la UNLP propone un estudio sobre el Plan de estudios vigente en la Universidad Nacional de La Plata para la formación

de profesores/as, licenciados/as en Educación Física. Esta investigación supone ser un insumo para la Reforma Curricular para la formación de profesores y profesoras en Educación Física. El mismo profundiza el concepto de saber con el que opera la enseñanza de la Educación Física en la Formación Superior de la UNLP. Entre las hipótesis que se mencionan se encuentra la relación entre teoría y práctica. Fecha de inicio: 01/01/2020 - Fecha de finalización: 31/12/2024. (Rodríguez, N.; direc. 2020)

Por último, el proyecto *Los discursos del cuerpo en el currículum: sentidos y tensiones en las nuevas políticas educativas* analiza los discursos del cuerpo en el currículum a fin de “efectuar un análisis de los discursos que están construyendo la nueva malla curricular para la Educación Física Primaria, la "Secundaria del Futuro", y "Educación Secundaria para el 2030 (...) e identificar aquellos puntos oscuros, ese saber y esa episteme que la hace posible (...)”. Fecha de inicio: 01/01/2019 - Fecha de finalización: 31/12/2021. (Emiliozzi, M. V.; direc. 2019)

Presentados los proyectos, y habiendo analizado las líneas de investigación, en el apartado siguiente se detallan las continuidades y discontinuidades en los temas, preguntas, problemas que en la actualidad se desarrollan en el CICES.

III.

En el caso presentado del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad (CICES) se puede observar que, actualmente, se desarrollan diez proyectos cuyos temas son específicos del campo de la Educación Física, pero que incluyen estudios ampliados de la Educación Corporal y de los estudios de la Educación del Cuerpo. A su vez, se destacan investigaciones que toman por objeto el estudio de las prácticas corporales y de los “territorios” en los que estas se desenvuelven. Entre las cuestiones que las nuclean se encuentran un marcado alejamiento de los modos tradicionales en los que se analizó a la Educación Física y de esta manera una centralidad de los objetos de estudio en torno a la pregunta por el saber. De esta manera, se enunciaron los temas de las investigaciones en el Centro, siendo este estudio un ejemplo y antecedente de cómo estudiar los temas y problemas como prácticas locales y en tanto como trabajos que muestran las preguntas que, en tanto históricas, y por ende políticas, son necesariamente locales.

Los proyectos analizados se organizaron en tres grupos que no necesariamente son diferenciados, sino que tienen niveles de contacto y desarrollo. Lo cierto es que las categorías que se elaboraron fueron prácticas corporales, juego y formación superior y, en torno a ellas, temas que necesariamente confluyen en la pregunta por el saber. La centralidad del saber en cualquier área del conocimiento, en este caso la Educación Física, se enmarca en el argumento de la racionalidad. La particularidad que subraya Raumar Rodríguez Giménez (2014) es que la preocupación teórica de cualquier ciencia es una preocupación teórica y epistemológica.

Por su parte es valiosa la referencia a la entrevista que Deleuze le realiza a Foucault en la cual, para introducir una pregunta, afirma que “Las relaciones teoría–práctica son mucho más

parciales y fragmentarias. (...) una teoría es siempre local, relativa a un campo pequeño, y puede tener su aplicación en otro dominio más o menos lejano. La relación de aplicación no es nunca de semejanza” (Deleuze y Foucault, 1992, p. 77). Y sostiene que las conexiones de un punto teórico a otro lo constituye la práctica y que la práctica “es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo” (Deleuze y Foucault, 1992, p. 77).

De esta manera, se puede observar que los problemas de investigación indicados, forman parte de la agenda de investigación que la UNLP aprueba y financia. En ellos, se puede ver que forman parte de los mismos investigadores formados, investigadores en formación y colaboradores, que, aunque no es el objeto de este trabajo vale la pena mencionar que los equipos son variados y numerosos.

Conclusiones

El estudio que se expuso procura presentar algunas preguntas que operan en el campo de la Educación Física a saber; ¿Cómo se construyen los saberes de la Educación Física? ¿De qué manera se produce conocimiento científico? ¿Es la Educación Física un campo de conocimiento? ¿Cómo se produce la investigación acreditada en la Argentina?

Si bien los conceptos tales como: ciencia, conocimiento e investigación son temas prioritarios en las discusiones acerca de la Teoría de la Educación Física, lo cierto es que, en las representaciones profesionales del campo, el lugar de las teorías y de las investigaciones son un tanto inexplorados. Se acuerda con Deleuze (1992) respecto de las complejas vinculaciones entre las teorías y las prácticas, sin embargo, también se sostiene que el campo de estudios que se presenta tiene algunas particularidades específicas. Se puede mencionar como ejemplo las distancias respecto de la producción de saberes y los campos de aplicación. En el caso particular de la Educación Física la reciente consolidación de su campo académico imprime a esta relación (teoría- práctica) una especial caracterización dado que los programas de investigación dentro del campo son recientes.

Referencias

- Archenti, N. (2017). *El papel de la teoría en la investigación social*. En Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. (2007) “Metodología de las Ciencias Sociales”. Emecé Editores. Buenos Aires.
- Candrea, A.; director. (1994) *Educación física: identidad y crisis / H016*. (Proyecto de investigación). UNLP. FaHCE. Departamento de Ciencias de la Educación - Departamento de Educación Física. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy361>
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Crisorio, R.; director. (2018) *Educación y Heterogeneidad. Un análisis de y desde las prácticas corporales* / en trámite. (Proyecto de investigación). Disponible en: <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/educacion-y-heterogeneidad-un-analisis-de-y-desde-las-practicas-corporales/>
- Emiliozzi, M.; director. (2019). *Los discursos del cuerpo en el currículum: sentidos y tensiones en las nuevas políticas educativas* / H877. (Proyecto de investigación). Disponible en: <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/los-discursos-del-cuerpo-en-el-curriculum-sentidos-y-tensiones-en-las-nuevas-politicas-educativas/>
- Felipe, C. (2018). *Políticas académicas y estrategias de legitimación disciplinar de la Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata (1992-2004)* (Tesis de posgrado). -- Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1619/te.1619.pdf>
- Fernandez Vaz, A. (2003). *Identidad de la Educación Física y metodología de la investigación: interfases, paradojas y malentendidos*. En Bracht, V. : Crisorio, R. (2003) *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Ediciones Al Margen.
- Foucault, M. (1979). *Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze*. Microfísica del poder. Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta Nº 1 Madrid.
- Giles, M.; director. (2017). *Las Prácticas Corporales en la Educación Superior* / H831. (Proyecto de investigación). Disponible en: <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/las-practicas-corporales-en-la-educacion-superior/>
- Giles, M.; director. (2020) *La evaluación en la formación profesional en Educación Física en la FaHCE UNLP. Qué, cómo y por qué se evalúa. Análisis de las prácticas/prácticas y las prácticas/discursivas presentes en el campo desde la perspectiva de los/as evaluadores/as* / H906. (Proyecto de investigación). UNLP. FaHCE. Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad. Disponible en: <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/la-evaluacion-en-la-formacion-profesional-en-educacion-fisica-en-la-fahce-unlp-que-como-y-por-que-se-evalua-analisis-de-las-practicas-practicas-y-las-practicas-discursivas-presentes-en-el-campo-des/>
- Lopes de Paiva F. (2003). *Constitución del campo de la Educación Física en Brasil: ponderaciones acerca de su especificidad y autonomía*. En Bracht V.; Crisorio R.; (coordinadores) *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Ediciones Al Margen. La Plata, 2003.
- Lovisoló, H. *A arte da mediação*. Río de Janeiro: Sprint, 1995.
- Mora, A.; directora. (2017) *Cuerpo, afecto y performatividad en prácticas artísticas contemporáneas* / H810. (Proyecto de investigación). Disponible en: <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/cuerpo-afecto-y-performatividad-en-practicas-artisticas-contemporaneas/>
- Morán. J. (1993) *De la concepción de la razón a posibles concepciones de la investigación en Educación Física*. En: Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias (1: 1993). Actas. La Plata: UNLP, FACHE, Departamento de Educación Física.

- Nella, J. director. (2019) Recuperando la enseñanza del juego en las clases de Educación Física: un abordaje de sus prácticas / H887. (Proyecto de investigación). Disponible en: <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/recuperando-la-ensenanza-del-juego-en-las-clases-de-educacion-fisica-un-abordaje-de-sus-practicas/>
- Prati, M.; (2003). [El impacto del programa de incentivos a partir de las percepciones de los académicos](#). Trabajo final de grado (Licenciado en Sociología). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Rocha Bidegain, A.; director. (2019) Prácticas corporales y educación del cuerpo: el discurso neurocientífico como imposible para la enseñanza / H896. (Proyecto de investigación). Disponible en: <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/practicas-corporales-y-educacion-del-cuerpo-el-discurso-neurocientifico-como-imposible-para-la-ensenanza/>
- Rodríguez, N.; Mirc, A.; (2014). [Problematizaciones en torno a la teoría de la Educación Física: La Psicología y su influencia en los discursos de la Educación Física](#). *Cadernos de formação RBCE*, 5 (1):92-102 (Artículo)
- Rodríguez, N. (2014). *Las prácticas de sí y una estética de la existencia. Problematizaciones en torno a la Educación Corporal*. EN: E. Cambor, O. Ron, N. Hernández, G. Fittipaldi, M. Uro y A. Mele (Coords.). *Prácticas de la educación física*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Colectiva y monográfica; 2) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.393/pm.393.pdf>
- Rodríguez, N.; directora. (2020). *Producción Científica y Formación de Educadores Corporales. Estudio sobre la Formación inicial de profesores en Educación Física en la UNLP* / H951. (Proyecto de investigación). UNLP. FaHCE. Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad. Disponible en: <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/produccion-cientifica-y-formacion-de-educadores-corporales-estudio-sobre-la-formacion-inicial-de-profesores-en-educacion-fisica-en-la-unlp/>
- Rodríguez Giménez Raumar (2014). *Por una lectura política de la relación cuerpo educación y enseñanza*. En revista Polifonías Número 5, año 2014.
- Villa, M. E.; director. (2018). *Juego, Cuerpo y Educación: hacia una teoría del Juego en la educación del cuerpo*. / H856. (Proyecto de investigación). Disponible en: <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/juego-cuerpo-y-educacion-hacia-una-teoria-del-juego-en-la-educacion-del-cuerpo/>
- Viñes, N.; director. (2019). *El juego en los diseños curriculares jurisdiccionales de la Educación Superior No Universitaria de Educación Física en Argentina* / H879. (Proyecto de investigación). Disponible en: <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/el-juego-en-los-disenos-curriculares-jurisdiccionales-de-la-educacion-superior-no-universitaria-de-educacion-fisica-en-argentina/>

SEGUNDA PARTE

La teoría y la práctica

CAPÍTULO 5

Teoría y práctica de la Educación Física: aportes de Michel Foucault

Norma Beatriz Rodriguez Feilberg

Introducción

El capítulo que se desarrolla a continuación, es un análisis basado en la recuperación del trabajo realizado —a partir del año 2013— por un equipo de investigación, en el marco del proyecto *Cuerpo y educación: el cuidado de sí y la vivencia racionalizada de los placeres en el pensamiento de Michel Foucault* (H667), radicado en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad, Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (CICES/ IdIHCS-FaHCE/CONICET- UNLP).

Este estudio surge en función de la necesidad de sistematizar conceptos, nociones y perspectivas de la obra de un autor que, desde hacía tiempo y de manera frecuente, venía siendo retomado en diversos estudios, debates e investigaciones en el campo de las Ciencias Sociales, en general, y de la Educación Física, en particular. En este sentido, en el año 2014, dentro de las tareas surgidas del mencionado proyecto, publicamos, de manera conjunta con Santiago Pich, un artículo bajo el nombre de *Los cuerpos de Foucault: una genealogía de los estudios foucaultianos en el campo de académico de la Educación Física en Brasil y en la Argentina*. Mediante el mismo, analizamos los modos en los que dicho autor había sido la principal referencia teórica de producciones sobre temas históricos y sobre teorías de la Educación Física, en una perspectiva comparativa entre Argentina y Brasil¹.

Si bien, es posible citar otras referencias, el conjunto de publicaciones sobre la temática -realizadas en ese período-, se encuentran disponibles en el repositorio de Memoria Académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación². Más allá de que el momento en el que se llevó a cabo el proyecto abarcó desde el año 2013 al 2016, gran parte del equipo dio continuidad a las lecturas, a las investigaciones y al desarrollo de perspectivas vinculadas con la

¹ La referencia completa se encuentra en el apartado de la bibliografía.

² <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/memoria>

obra del autor. A modo de ejemplo, mencionamos la tesis de Maestría en Educación Corporal de José María Vallina (2020) *Los usos de Foucault en el Curriculum del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata* (PUEF-UNLP-2015), trabajo que orienté y del que surgieron, además, otras publicaciones y referencias.

Por otra parte, cabe señalar que en los programas³ de las materias Teoría de la Educación Física III y Teoría de la Educación Física IV, desde el año 2002 en adelante, aparece Michel Foucault como lectura obligatoria, siendo los temas prioritarios el análisis del poder, del cuerpo y los modos de subjetivación.

Por las razones enunciadas -que funcionan a modo de muestra aleatoria a propósito del impacto de la obra del autor-, en este capítulo se aborda el problema de la relación entre la teoría y la práctica, haciendo referencia a consideraciones generales respecto a la teoría del poder y a la complejidad de la vinculación entre poder y cuerpo, entre poder y procesos de subjetivación. Seguido a este análisis descriptivo, se presentará a la Educación del Cuerpo, ya no sólo ligada a las “instituciones disciplinarias”, sino más bien, en relación a las maneras a través de las cuales la educación puede, en potencia, ser una herramienta invaluable frente a los modos en los que el poder se ejerce y los sujetos se rebelan.

Teoría y práctica

Publicada en 1992, bajo el título *Los intelectuales y el poder*, la entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze, deja algunas precisiones que siguen siendo recuperadas, en torno a la relación entre la teoría y la práctica. En aquella entrevista, Deleuze afirmaba que se estaban manifestando nuevas formas de vinculación entre teoría y práctica que ponían en cuestión las relaciones entre ambas dimensiones, en tanto que la práctica se comprendía, hasta entonces, como una aplicación de la teoría. “Las relaciones teoría-práctica son mucho más parciales y fragmentarias. Por una parte, una teoría es siempre local, relativa a un campo pequeño y puede tener su aplicación en otro dominio más o menos lejano” (Deleuze, 1992, p. 78-79).

Desde esta perspectiva, el autor realiza un desplazamiento respecto a la instaurada posición de que la práctica es aplicación de la teoría, pero también, puede leerse una postura que se distancia de los llamados “empíricos” quienes le otorgan una supremacía a los saberes de las

³ Se aclara que han sido tomados en consideración aquellos programas que figuran, al momento de la construcción del presente libro de cátedra, en el repositorio de Memoria Académica:

Teoría de la educación física IV: Problemas teóricos y epistemológicos del campo disciplinar. Asignatura (Profesor/a a cargo). Departamento de Educación Física. Licenciatura en Educación Física; Profesorado en Educación Física. [2009](#) [2007](#) [2015](#) [2020](#)

Teoría de la educación física III. Asignatura (Profesor/a a cargo). Departamento de Educación Física. Profesorado en Educación Física; Licenciatura en Educación Física. [2014](#) [2009](#) [2007](#) [2006](#) [2002](#) [2018](#)

prácticas, como si las prácticas, por sí mismas, pudiesen hablar. Es preciso desmitificar la perspectiva en torno a lo que el mundo social y el “natural” dicen por sí mismos. Es quien investiga el que le atribuye sentido al objeto de investigación y, en ese proceso, intervienen un conjunto de teorías y corrientes que marcan, por un lado, la delimitación del objeto, incluyendo, por otro lado, y al mismo tiempo, perspectivas metodológicas que dialogan con las miradas teóricas. Vale citar aquí la conocida expresión de Deleuze acerca de que “la práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo” (1992, p. 79).

Ahora bien, la tarea del intelectual, dice Deleuze, es compleja dado que no actúa como sujeto individual, aún cuando lo hiciese de forma singular. Sino que lo hace como una multiplicidad, como redes. A ello, Foucault responde que:

(...) la politización del intelectual se hace tradicionalmente a partir de dos cosas: su posición de intelectual en la sociedad burguesa, en un sistema capitalista (...); [y] su propio discurso en tanto revelador de una cierta verdad, descubridor de relaciones políticas, allí donde éstas no eran percibidas (Foucault, 1992, p. 79-80).

Sin embargo, afirma Foucault, este saber manifiesta su nivel de complejidad cuando el poder actúa no solo censurando, sino también en la malla de la sociedad. De manera que, las verdades instauradas, por ejemplo, en el campo de la Educación Física, acerca del valor supremo de los temas de la anatomía, la fisiología y las dispersiones, se expresan en al menos dos sentidos. En primera instancia, reducen toda la legitimación del campo de la Educación Física al área de la “salud” y, en segundo lugar, desacreditan todo saber que se desarrolla en el campo de las ciencias sociales y humanas. Vale remarcar aquí que el presente análisis se posiciona desde la Educación Física como campo de conocimiento, en el sentido que Bourdieu le otorga⁴. Es decir, como una red de relaciones objetivas entre distintas posiciones que disputan la hegemonía en tanto existen diferencias entre los tipos de distribución de especies de poder.

Foucault realiza entonces un aporte sustancial al afirmar que “la teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica, es una práctica. Pero local y regional, (...) no totalizadora. Lucha contra el poder, lucha para hacerlo aparecer y golpearlo allí donde es más invisible y más insidioso” (Foucault, 1992, p. 80). Si la teoría se manifiesta como una caja de herramientas, parafraseando

⁴ Véase en Bourdieu P., Wacquant L., (2005) quienes sostienen que: “En términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (situs) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera)” (Bourdieu P., Wacquant L., 2005:150).

a Deleuze, es preciso entonces construir muchas teorías. Si la teoría lucha contra el poder, entonces no puede ni debe totalizarse. De este modo, la frase: “la actividad física es salud”, está expresando una totalización.

En consecuencia, como en la infancia, el ejercicio de las preguntas es significativo: ¿Qué actividad física es saludable? ¿Para quiénes esa actividad física es saludable? ¿Qué concepto de actividad física y de salud se sostiene? ¿Cuál es el plan de actividad física que se recomienda para una persona (x) según su estilo de vida? ¿Es posible vincular la salud con vivir más? ¿Cuál es la promesa?

Gilles Deleuze expresa: “La teoría no se totaliza, se multiplica y multiplica. Es el poder que por naturaleza opera totalizaciones, (...) la teoría por naturaleza está contra el poder” (Deleuze, 1992, p. 80-81). Cuando una teoría se enfrenta a un punto “naturalmente” hegemónico tiene, por lo tanto, muchas dificultades para impactar en las prácticas.

En resumen, desde estas perspectivas, las teorías no traducen las prácticas, sino que son prácticas, en el sentido que Foucault le otorga. Es decir, como modos de pensar, hacer y decir. En el apartado siguiente, se introduce la problemática del poder en vinculación con las teorías y con los estudios sobre el cuerpo.

Teorías, poder y cuerpo

Foucault, por su parte, toma el camino de análisis del poder y menciona que se vuelve necesario distinguir de qué forma, dónde y cómo se ejerce el poder, el control, la vigilancia, las prohibiciones, las sujeciones, etc. Pero los modos en los que actúa no son unidireccionales, señalando de esta manera que el poder: “no se sabe quién lo tiene exactamente; pero se sabe quién no lo tiene” (Foucault, 1992, p. 85).

Este pensador se adelanta, como se ha señalado con frecuencia, a temas y problemas que aún gozan de actualidad y precisan seguir siendo abordados. Foucault dice que “las mujeres, los prisioneros, los soldados, los enfermos en los hospitales, los homosexuales, han abierto, en este momento, una lucha específica contra la forma particular de poder, de imposición, de control que ejerce sobre ellos” (1992, p. 88). Esa forma particular, tiene su lugar de ejercicio que es el cuerpo. Es el cuerpo material, materialmente situado en donde el poder se ejerce. Si se piensa, por ejemplo, en por qué el poder se ejerce sobre los cuerpos, se vislumbra que son las formas, las dimensiones, los usos, las prácticas, lo que el poder quiere regular. Es ahí donde el autor desarrolla un concepto central: la *normación*. Esto es, los modos en los cuales se produce un conjunto de clasificaciones sobre los sujetos no son verdades naturales, sino que son matrices discursivas que operan de manera hegemónica en un momento social, político, cultural determinado. Partiendo de ello, lo que es considerado como “normal” y “anormal” implican modos de clasificación que resultan en operaciones prácticas que discriminan, distinguen, ordenan, secuencian, marginan. Pero también, operan como formas de totalización teórica que organizan a la sociedad, en función de adjetivaciones que intervienen bajo formas de “verdad”. Frente a esto, “lo que produce

la generalidad de la lucha, es el sistema mismo de poder, todas las formas de ejercicio y de aplicación de poder” (Foucault, 1992, p. 88).

En otras palabras, donde hay poder siempre hay resistencia. En efecto, en otra entrevista publicada en el mismo libro que lleva el nombre de *Poder y cuerpo*, el autor sostiene que cada vez que los sujetos se sublevaron frente a las formas de poder instauradas, el poder contraataca y es preciso generar otras maneras de resistencia. Tal es así que el conjunto de prácticas corporales y los usos del cuerpo, los analiza en vinculación con los modos en los cuales el poder se ejerce.

El dominio, la conciencia de su cuerpo no han podido ser adquiridos más que por el efecto de la ocupación del cuerpo por el poder: la gimnasia, los ejercicios, el desarrollo muscular, la desnudez, la exaltación del cuerpo bello... todo está en la línea que conduce al deseo del propio cuerpo mediante un trabajo insistente, obstinado, meticuloso que el poder ha ejercido sobre el cuerpo de los niños, de los soldados, sobre el cuerpo sano. Pero desde el momento en que el poder ha producido este efecto, en la línea misma de sus conquistas, emerge inevitablemente la reivindicación del cuerpo contra el poder, la salud contra la economía, el placer contra las normas morales de la sexualidad, del matrimonio, del pudor (Foucault, 1972, p. 104).

Ciertamente, vale esta síntesis a fin de resaltar dos nociones fundamentales: *el poder se ejerce sobre el cuerpo y donde hay poder, hay resistencia*.

Por otra parte, es valioso mencionar aquí la entrevista a Foucault, realizada y publicada en 1975 por la revista francesa *Herodote*, titulada *Preguntas a Michel Foucault sobre la geografía*⁵. Su desarrollo recorre los conceptos acuñados por Foucault, tales como la arqueología, la episteme, el poder, la ciencia, entre otros, presentándose un planteo en relación a si los espacios geográficos pueden (o no) analizarse en relación con el poder. En referencia a ello, el entrevistador formula la siguiente inquietud: “La geografía sería junto con la historia constitutiva de este discurso nacional, como bien (aquello) que deposita en la historia-geografía la misión de realizar y de inculcar el espíritu cívico y patriótico”. La respuesta de Foucault es contundente, plasmando su explicación en la posibilidad de la construcción de la identidad ligada a dinámicas del poder.

Lo que tiene por efecto es la constitución de una identidad. Pues mi hipótesis es que el individuo no es lo dado sobre el que se ejerce y aferra el poder. El individuo, con sus características, su identidad, en su hilvanado consigo mismo, es el producto de una relación de poder que se ejerce sobre los cuerpos, las multiplicidades, los movimientos, los deseos, las fuerzas (Foucault, 1972, p. 123).

⁵ «Questions à Michel Foucault sur la géographie», *Hérodote*, n° 1, janvier-mars 1976, pp. 71-85, «... La géographie doit bien être au coeur de ce dont je m'occupe.» Dits Ecrits tome III texte n°169.

En el campo de la Educación Física, la obra de Michel Foucault ha impactado fuertemente en la producción de teorías que incluyen también los trabajos sobre la historia de esta práctica. Como se ha mencionado, en el año 2013, iniciamos la investigación colectiva: *Cuerpo y educación: el cuidado de sí y la vivencia racionalizada de los placeres en el pensamiento de Michel Foucault*, proyecto que fue aprobado y financiado por la Universidad Nacional de La Plata.

La propuesta trabajada -durante cuatro años- por un equipo interdisciplinario, pudo plasmarse en escritos que se compartieron y discutieron en diversos espacios académicos. Partimos de las críticas que se venían realizando a la obra foucaultiana respecto de los modos en los que se ejerce el poder y a la crítica a la perspectiva estructuralista. “La obra foucaultiana ha sido fuertemente criticada por su carácter estructuralista, siendo el cuerpo un espacio que simplemente ‘sufrir’ la intervención del poder, sin que sea posible vislumbrar posibilidades de resistencia” (Rodríguez, 2013, p. 3). El carácter unidireccional del poder no reconoce la existencia del cuerpo vivido (ver Ortega, 2010).

En aquellas obras en las que Foucault dedica su atención a la dimensión pedagógica, ésta suele ser concebida desde un carácter negativo. Esto es, desde su mirada de la genealogía del poder, donde el vínculo profesor/a-estudiante se enmarca dentro de algo más amplio que es la lógica institucional de la escuela y, por lo tanto, en el poder disciplinar. De esta forma, lo que sucede es que el cuerpo y la educación quedan reducidos a la esfera de la construcción de sujetos que son políticamente dóciles y económicamente productivos. Es decir, sujetos obedientes con cuerpos disciplinados.

Otras de las principales herramientas teóricas proporcionadas por Foucault, que han resultado de gran valor, son las que surgen a partir de los conceptos de *poder*, *genealogía del poder*, *disciplina*, *biopolítica*, matrices que han operado como modos de análisis del sistema educativo. Sin embargo, hay una crítica que suele hacerse en este punto y que tiene que ver con que, desde la mirada del autor, no se permite vislumbrar la perspectiva de lo que sí es posible, quedándose en lo instituido.

Teniendo estas referencias, en el antedicho proyecto se exploró el tercer dominio de la obra foucaultiana, considerando que allí se encuentran los conceptos más promisoros para ampliar el horizonte del debate en las ciencias humanas de forma general y en el campo de la educación corporal en particular (véase Rodríguez, 2013). Deleuze sostiene que este trabajo de Foucault puede abordarse en torno a tres momentos. Un primer momento, que corresponde al del ser-saber; un segundo momento, que sería el del ser-poder; y, en tercer lugar, aquel que refiere al ser-consigo-mismo. De esta manera los sintetiza Santiago Pich:

Para ese autor [la referencia es a Gilles Deleuze], en la obra foucaultiana podemos identificar tres dimensiones, que responden a las crisis que Foucault atravesó en su vida: la del saber, la del poder y la de la subjetivación. Así, esas tres dimensiones “[...] constituyen una manera de vivir, una figura extraña en tres dimensiones, así como la mayor filosofía moderna [...]” (p. 121). Esas tres dimensiones constituyen la tríada de la problematización de la subjetividad en Foucault (Pich y Rodríguez, 2014, p. 454).

Con ese referencial teórico se estudiaron los modos en los cuales la obra del autor impactó en la Educación Física siendo, por momentos, su discurso frecuentado como “argumento de autoridad”. Vale aquí la conocida frase de Pierre Bourdieu (2003) “en las conversaciones sobre Foucault se encuentra planteada una cuestión típicamente foucaultiana, saber lo que es un autor, y también la cuestión de saber qué es hacer hablar a un autor” (p. 11).

De manera que, Bourdieu, se pregunta cuánto y cómo fue leído Michel Foucault y cómo ha sido recepcionada su obra en el campo científico y por sus contemporáneos, afirmando:

Yo tendría la hipótesis de que los contemporáneos se leen mucho menos de lo que se cree, y que una gran parte, y que gran parte de lo que saben los unos de los otros se toma *ex auditu*, a través de lo que se escucha decir, por los colegas, por los periódicos (...), por los estudiantes, en fin, por una suerte de rumor intelectual donde circulan las palabras clave, los eslogans un poco reductores (“vigilar y castigar”, “encierro”, “panóptico” etc.) (Bourdieu, 2003, p. 17)

Lo que circula –generalmente- son títulos, frases, slogans, que reducen el valor de una obra a enunciados que no explican, pero que caen en la arriesgada práctica de generalizar y totalizar cuestiones que han sido criticadas por el propio autor. Frente a esto, la idea fue recortar el objeto de estudio con el propósito de poder indagar en una parte muy pequeña de su obra, a fin de *no hacer decir al autor lo que el autor no enunció*.

Así, hemos logrado plasmar en un libro colectivo titulado *Michel Foucault, treinta años después: Aportes para pensar el problema del cuerpo y la educación* (2016), compilado junto a Vía-fara Sandoval, los avances más sustanciales del desarrollo de nuestra hipótesis de trabajo. Se ha logrado, de esta manera, una buena recepción en el campo de la educación del cuerpo y de las ciencias sociales y humanas. Asimismo, en las publicaciones y presentaciones en congresos de los miembros del equipo, se han presentado avances de la investigación -a lo largo del período 2013-2016-, con impacto en los años siguientes.

En aquella oportunidad, nuestra hipótesis de trabajo giró en torno al lugar del cuerpo en la constitución de la subjetividad, la cual operó en el análisis del desplazamiento que se observa en la obra de Foucault. Esto es, en lo que Gilles Deleuze (1992) describe como el tercer momento. Para este autor, en la obra foucaultiana podemos identificar tres dimensiones, que responden a las crisis que Foucault atravesó en su vida: la del saber, la del poder y la de la subjetivación. De esta manera, este trío reflexivo “[...] constituyen una manera de vivir, una figura extraña en tres dimensiones, así como la mayor filosofía moderna [...]” (Deleuze, 1992, p. 1219). De este modo, se configura la tríada de la problematización de la subjetividad. Foucault participa de este debate cuando hace un balance de su propia obra en el penúltimo curso que dictó en el Collège de France en 1983 y que lleva el nombre de “El gobierno de sí y de los otros”. En ese momento, este pensador sostuvo que su trabajo “tiene como objeto el foco de la experiencia”.

Tal posicionamiento, implicaba la articulación de tres ejes que, a su vez, efectuaban un desplazamiento con relación a los modos de investigación vigentes hasta entonces. Esos tres ejes y sus desplazamientos respectivos son:

Sustituir la historia de los conocimientos por el análisis histórico de las formas de veridicción; sustituir la historia de las dominaciones por el análisis histórico de los procedimientos de gubernamentalidad, y sustituir la teoría del sujeto o la historia de la subjetividad por el análisis histórico de la pragmática de sí y las formas adoptadas por ella: esas eran las tres vías de acceso mediante las cuales intenté circunscribir un poco la posibilidad de una historia de lo que podríamos llamar 'experiencias' (p. 21-2).

En este sentido, entendemos que -con y a partir de Foucault-, en su obra hay un eje conductor. Pero, a diferencia de su auto-comprensión, consideramos que las maneras de aproximación a ese objeto difieren sensiblemente en otros momentos. Además, acordando con la idea de "dimensiones foucaultianas", entendemos que en las dos primeras (saber y poder), la matriz epistemológica estructuralista de la cual se vale, impide ver posibilidades que sean diferentes de la constitución de un sujeto-sujetado que aquellas realizadas. Ello, pese a que Foucault lo niegue, afirmando que donde hay poder siempre hay resistencia, porque el poder es siempre relacional y no substancial.

Por otra parte, siempre analizando la obra foucaultiana como un todo, pero en particular en esas dimensiones, se puede afirmar que la idea de cuerpo es la de una substancia material como objeto de ejercicio del poder y, en consecuencia, no escapando de los dispositivos de control y regulación que sobre él actúan. En linealidad con ello, las palabras de Francisco Ortega (2008) resultan muy oportunas al indicar que la obra de Foucault no proporciona una fenomenología del cuerpo apropiada para dar cuenta de su dimensión material. Ortega, argumenta que la experiencia sensorial envuelta en el hecho de que tengamos un cuerpo no recibe la necesaria atención por Foucault, salvo el placer y el deseo, como únicas sensaciones que el cuerpo parece sentir. "La experiencia vivida del cuerpo es eclipsada por el énfasis en los controles reguladores sobre él" (p. 198).

En ese momento de su obra Foucault recupera su comprensión acerca del lugar ontológico del cuerpo en la constitución del sujeto, reconoce que la relación del sujeto de sí para consigo se da de manera activa y tiene su centro en las ideas y prácticas que llevan a la constitución del sujeto ético a través de una "estilización de la existencia" (Foucault, Historia de la sexualidad, vol.2, 2003), y reelabora la dualidad constitutiva del sujeto, esto es, como sujeto a alguien por medio del control y la dependencia y, ligado a su propia identidad por conciencia y autoconocimiento (Foucault, "El sujeto y el poder", 2001, p. 245, en Ortega, 2008).

Además, ese proceso de autocreación tiene como base la necesaria relación del "mestre" con el discípulo. Aparece entonces la dimensión pedagógica como constitutiva de ese proceso, concibiéndolo así bajo una nueva perspectiva. Al respecto, nos interesa subrayar que esa relación del sujeto con la verdad de sí sea posible, discute la sujeción del individuo a la intervención del poder sobre el cuerpo individual. En este sentido, hemos operado con un conjunto de conceptos que, entendidos como una constelación conceptual, nos permitieron problematizar y complejizar la hipótesis de partida.

Tal como presentamos en el proyecto original, en el marco de un supuesto de inicio, pudimos reconocer un re-direccionamiento teórico-metodológico de la obra foucaultiana, teniendo como eje el dispositivo de la sexualidad, situando nuestra labor en el entrelazamiento del cuerpo, la subjetividad y la educación. De este modo, hemos avanzado en el diagnóstico de situación en torno al estado, las tensiones y el impacto que nuestro autor en estudio ha tenido en el campo de producción académica de la Educación Física y de la Educación del Cuerpo. Ello ha sido alcanzado a partir de priorizar el momento en el que Foucault analiza, por una parte, el concepto de experiencia y, por la otra, a través de la conceptualización que realiza cuando este desplazamiento permite la apertura para pensar la vida humana como una obra de arte. Reflexión que abre nuevas posibilidades para concebir la relación entre el cuerpo, el sujeto, la verdad y el poder. Estos desplazamientos nos han permitido desarrollar la idea de gobierno y el problema de la crítica.

El entrelazamiento entre estas dos nociones, se sintetiza en la pregunta foucaultiana: "¿cómo no ser gobernado de este modo, por tal cosa, en nombre de estos principios, con mira a tales objetivos y por medio de tales procedimientos? (Foucault, 1995). Dicho cuestionamiento, invita a una respuesta que considere a la crítica como una actitud, un ethos, frente al hecho de ser gobernados de cierta manera. En este sentido, no significaría que nos podamos sustraer del gobierno —ya que la relación del sujeto consigo mismo como con los otros, supone una forma de gobierno— sino, de ser gobernados de una manera donde se puedan franquear los límites impuestos al sujeto, a esa forma de sujeto que subyuga y somete. Esto, sin dudas conduce a una dimensión ética, una estética de la existencia, que supone un cuidado de sí —acompañado de una pedagogía—, donde el cuerpo adquiere una dimensión central. Cuidar de sí, idea que Foucault recupera de los griegos (de la era clásica) y romanos (del helenismo), era -en primer lugar- una práctica que debía ser realizada a lo largo de toda la vida y cumplía un papel de ley ética, de compromiso del sujeto para consigo. Ley orientada por la transformación de sí y dada en la enunciación y práctica de la verdad de sí. Por último, nuestro aporte original concierne a problemas vinculados con la situación del pensamiento contemporáneo en los estudios sobre cuerpo y la educación.

Consideraciones finales

Estas cuestiones interpelan nuestro trabajo grupal e individual en torno a los estudios sobre cuerpo y educación. En este sentido, el desarrollo del proyecto nos ha llevado a concluir que la dimensión ético-política, postulada por Foucault en el último período de su investigación, no puede comprenderse sin una mirada centrada en el cuerpo. El cuerpo emerge como instanciación de la vida, como así también, de las prácticas y los saberes. De esta manera, el cuerpo, a partir de un cuidado de sí, se convierte en la materia ético-política a través de la cual es posible efectuar un gobierno de sí —y de los otros—, tendiente a la transformación de sí y como práctica de liberación. La educación, entonces, adquiere un rol central en tal consideración.

Referencias

- Bourdieu P., Wacquant L. (2005). *La lógica de los campos*, en “Una invitación a la sociología reflexiva”, Siglo XXI Editores, Argentina.
- Bourdieu, P. (2003). *¿Qué es hacer hablar un autor? A propósito de Michel Foucault*. En “Capital Cultural, escuela y espacio social”. Siglo XXI Editores, Argentina.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. São Paulo: Editora.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros: curso en el Collège de France*. Bs. As: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2001). *El sujeto y el poder*, en Dreyfus, H. Y Rabinow, P. Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Foucault, M. (1996). *Questions à Michel Foucault sur la géographie*, Hérodote, n° 1, janvier-mars 1976, pp. 71-85, «... La géographie doit bien être au coeur de ce dont je m'occupe.» Dits Ecrits tome III texte n°169.
- Foucault, M. (1995). *¿Qué es la crítica?* Revista de filosofía, ULA N° 8.
- Foucault, M., Deleuze, G. (1992). *Los intelectuales y el poder*. Entrevista Michel - Gilles. *Microfísica del poder* de Michel Foucault, Editorial La Piqueta, Madrid.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso de Foucault*. En Ediciones de la Piqueta.
- Ortega F. (2010) *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Gramond.
- Ortega, F. (2008). *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Gramond.
- Pich, S., Rodríguez, N. B. (2014). *Los cuerpos de Foucault: Una genealogía de los estudios foucaultianos en el campo de académico de la Educación Física en Brasil y en la Argentina*. Revista brasileira de educação física e esporte, 28 (3): 453-467. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7465/pr.7465.pdf
- Rodríguez, N., directora. (2013). *Cuerpo y educación: el cuidado de sí y la vivencia racionalizada de los placeres en el pensamiento de Michel Foucault* / H667. Proyecto de investigación.

UNLP. FaHCE. Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.703/py.703.pdf>

Rodríguez, N. y Viafara Sandoval, H. (Comps.). (2016). *Michel Foucault, treinta años después: Aportes para pensar el problema del cuerpo y la educación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Cali: Universidad de San Buenaventura Cali. (Coediciones; 4). Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.506/pm.506.pdf>

Vallina, J. (2020). *Los usos de Foucault en el Curriculum del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata* (PUEF-UNLP-2015). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2003/te.2003.pdf>

Veiga-Neto, A. (2011). *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Programas

Teoría de la educación física III. Asignatura (Profesor/a a cargo). Departamento de Educación Física. Profesorado en Educación Física; Licenciatura en Educación Física. [2014](#) [2009](#) [2007](#) [2006](#) [2002](#) [2018](#)

Teoría de la educación física IV: Problemas teóricos y epistemológicos del campo disciplinar. Asignatura (Profesor/a a cargo). Departamento de Educación Física. Licenciatura en Educación Física; Profesorado en Educación Física. [2009](#) [2007](#) [2015](#) [2020](#)

CAPÍTULO 6

La posibilidad de teorizar en Educación Física

María Cecilia Ruegger Otermin, Ana Torrón Preobrayensky

Introducción

Este trabajo pretende dar cuenta de las problemáticas que surgen al pensar la posibilidad o no de una teoría de la educación física. Teorizar en educación física implica revisar aquellos problemas que a modo de hipótesis han atravesado el campo y generado consecuencias teóricas y prácticas.

Si bien la educación física surge como proyecto político y no como campo de saber, a partir de la década del 60 del siglo pasado en Europa y del 80 en nuestra región, ha mostrado evidentes intentos de reflexión teórica. La influencia de las ciencias sociales como marco teórico de referencia para pensar la educación física puso en cuestionamiento todo el edificio técnico que sostenía las prácticas cotidianas. A partir de diversos cuestionamientos a la matriz epistémica y política que caracterizó al surgimiento de la educación física se producen una serie de propuestas teóricas que constituyen un acumulado de conocimientos. Es en este derrotero, en los supuestos “quiebres epistemológicos” que distintos autores en este breve tiempo han puesto sobre la mesa, que la educación física ha generado una materialidad discursiva.

Nos proponemos analizar este recorrido, identificando los elementos epistémicos y prácticos que han venido conformando la educación física, sus persistencias y sus deudas.

¿Teorizar en EF?

En este primer apartado buscamos abordar la incómoda pregunta por la existencia de una teoría de la educación física. Resolver el enigma de una vez y para siempre, tanto por la negativa como por la positiva, no va a ser el objetivo de este trabajo. Entendemos que reconocer la pregunta, es asumir un discurso y un funcionamiento, el científico.

La presencia de Programas de Maestría y Doctorado en EF de carácter académico y de cursos de Epistemología y de Teoría de la educación física¹ en ellos e incluso en el grado, podría ser respuesta suficiente. Pero, estos hechos pueden responder más a cuestiones de orden institucional vinculadas a políticas de investigación efecto de la integración de la educación física al ámbito universitario, que a una problematización de la educación física como campo de saber. No obstante, entendemos que ambos procesos están necesariamente vinculados y confundidos. En el desarrollo de la investigación en educación física tiende a soslayarse una preocupación claramente epistémica, con un uso político académico de la educación física.

Para profundizar en este problema partimos de que existe una materialidad de la educación física de la que sólo puede hablarse a través de discursos. La noción de teoría desde los griegos (*Theoria*) refiere a la idea de contemplación, a veces confundida con observación. Los románticos usaron “diorama” (lo que yo veo desde arriba del todo) ya que es una contemplación, sin estar implicado, que se sostiene en la posibilidad de abstracción. Podemos decir con Bourdieu (1991) que su sentido radica en la posibilidad de abolir el tiempo.

Como punto de partida sostenemos con Althusser (2015) que cualquier práctica de un sujeto va a tener siempre un espacio teórico que la acompaña. Toda práctica implica el contacto activo con lo real y la presencia de un sujeto en tanto agente, ya que sólo los seres humanos pueden “formar en su cabeza el plan de su acción” (p.100). Esto se debe a su posibilidad de conciencia o de lenguaje² [...] pues el lenguaje es lo que instituye de antemano esa distancia entre lo real inmediato y su representación: de antemano porque lo contiene por el hecho mismo de su abstracción. En este sentido, puede decirse que *todos somos teóricos*, no tanto porque vemos, *sino porque hablamos*³ (Althusser, 2015, p.101).

Por tanto, la relación entre teoría y práctica no es de oposición, ni de aplicación, ni de erudición, sino que toda práctica humana por más sencilla o abstracta que resulte “responde como su eco invertido a la idea de teoría” (2015, p. 100), aunque el sujeto particular desconozca las teorías sintetizadas en la misma. No obstante, el autor distingue la práctica de los teóricos, especialmente científicos y filósofos como “la forma más abstracta, la más depurada, la más elaborada de una capacidad propia de todo hombre” (2015, p. 100-101). Más adelante en el mismo texto presenta una afirmación orientadora “la práctica científica es irreductible a las demás prácticas, dado que es la única práctica que ofrece el conocimiento objetivo de lo real⁴”

¹ En Uruguay el plan de estudios del año 2017 de la Licenciatura en EF del ISEF, instaura por primera vez un curso denominado Teoría de la EF del que somos responsables las autoras de este escrito.

² Estas nociones no son asimilables, pero son en sí mismas solidarias para pensar toda teoría del sujeto como del conocimiento, tanto en el ámbito de la filosofía (antigua y moderna) como en el de la ciencia

³ Las cursivas son del autor.

⁴ Los diálogos entre filosofía y ciencia en la Modernidad son de una complejidad tal que exceden las posibilidades de este trabajo. No obstante, es importante tener en cuenta que la referencia a una ciencia antigua es tan sólo posible, una vez surgida en el marco de la Modernidad, la ciencia galileana. Hay un quiebre insoslayable (Milner, 1989) en el que la teoría del conocimiento por defecto llamada ciencia euclidiana se separa de la filosofía, se constituye la ciencia moderna experimental ocupando un lugar hegemónico como discurso de verdad.

(2015, p.105), entendiéndolo que lo real como tal es incognoscible y que el discurso científico, en virtud de las reglas que lo caracterizan, persigue como interpretación esta posibilidad de objetividad. Esta idea se corresponde con lo que Milner (1989) llama funcionamiento ciego. Éste radica en la sustitución de objetos por símbolos, que después funcionan solos en virtud de sus reglas propias, lo que asegura la transmisibilidad integral: Por tanto, “sólo hay ciencia de lo matemizable, y hay matematización desde el momento en que hay literalización y funcionamiento ciego” (Milner, 1989, p. 24).

Esta pretensión de objetividad del discurso científico no descalifica a otros discursos como los del arte, la religión o la tradición popular, ni lo salva del equívoco, pero lo caracteriza.

Ningún sistema de notación, por más formal que sea, permite escaparse del equívoco, porque la única forma de textualizar un saber es a través del lenguaje. De ser perfecto en su formulación podría el Imaginario asimilarse al Real. Pero he aquí el valor de la teoría, en tanto preocupación minuciosa por la coherencia y universalidad de su formulación, ya que implica el intento por enunciar un discurso recortado de lo empírico pero construido a través de proposiciones falsables y literalizadas (Milner, 1989).

Esto es especialmente importante para pensar las prácticas que han caracterizado a la EF e indagar en los discursos que las organizaron. Como sostiene Crisorio (2005, p. 40) “el proyecto de una teoría de la práctica de la Educación Física empieza por subrayar las múltiples dimensiones del saber y de la práctica. [...] procura recuperar los caminos de ida y vuelta que comunican los saberes teóricos, técnicos y prácticos articulados en la acción.”

Hace ya algunos años, en el Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias⁵ organizado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), el Dr. Julio Morán, Secretario de Investigación y Posgrado, presentaba la conferencia: “De la concepción de la razón a posibles concepciones de la investigación en Educación Física”. Ante una pregunta sobre las posibilidades de producción científica en educación física, formula la siguiente respuesta que creemos que constituyó y constituye una hoja de ruta:

Qué es lo que hace que una teoría sea mejor que otra; por qué una teoría puede explicar mejor que otra. Habría que plantearse si el ciclo de la investigación, el ciclo de la constitución del conocimiento científico es suficiente para la educación física. En ese recorrido de la investigación aparecen, como lo señalan la mayoría de los epistemólogos, primero los problemas; esos problemas aparecen enmarcados o descriptos o enunciados científicamente,

⁵ Nos parece importante explicitar la importancia de este evento para el tema que estamos abordando: El Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias de la UNLP constituye actualmente uno de los principales eventos académicos de la educación física regional. Su primera edición da cuenta no sólo de los comienzos de la investigación sistemática en el campo, sino también de la incipiente preocupación por la incorporación de esta práctica como parte del perfil del profesor de educación física en 1993.

luego surgen hipótesis. Esas hipótesis se convalidan. Ahora bien, tener hipótesis aisladas no significan un conocimiento sólido, entonces el problema vendría en la teoría y en la sistematización de esas hipótesis. Habría que ver cuáles son las teorías que se enfrentan entre sí porque si uno no advierte que hay teorías que son contrapuestas quiere decir que el campo de investigación todavía está sostenido, como usted dijo, como una suma y no como un sistema (Morán, 1993, p. 37).

Aparentemente el tiempo ha pasado, y la producción de conocimiento en educación física ha permitido identificar teorías contrapuestas. Esta demarcación, aunque incipiente y provisoria parece ser la mejor adjetivación de este momento.

Es sobre este funcionamiento científico al que hace referencia Morán que se sostiene este trabajo, en la dinámica de la ciencia y no en la posibilidad de pensar una teoría de una vez y para siempre, una teoría que por su perfecta respuesta a los problemas alcance la verdad. Entendemos que las diferentes propuestas que han surgido en respuesta a la matriz fundacional de la educación física constituyen un acumulado que ha posibilitado identificar explicaciones teóricas distintas, con problemas y prácticas propias.

La reacción a la matriz fundacional: los intentos de teorización

La educación física surge a fines del S XIX de la mano de médicos y fisiólogos, nace "del vientre de la ciencia y de la mano del Estado" (Crisorio, 2009, p. 48). Las ciencias médicas constituyen la garantía de la educación física, la marca de origen es la del organismo puramente biológico, donde la educación física viene a promover la salud de la población. El cuerpo geométrico de la antigüedad es sustituido por una nueva imagen asociada a la máquina de vapor. Al identificarse con esa máquina, ya no es sólo el cuerpo muerto de la anatomía, sino un cuerpo químico que intercambia sustancias con el medio ambiente, un cuerpo que se mueve para mantenerse sano. En este marco, la tensión artificio/naturaleza conformó una segunda base epistémica donde sostener las prácticas de una educación física naciente. Este cuerpo que intercambia con el medio ambiente pasa a conformar su naturaleza. Es en esa búsqueda de lo natural que comienzan a fortalecerse los juegos y deportes en desmedro de los movimientos considerados artificiales de la gimnasia alemana. (Crisorio 2009). En otras palabras, a la disciplina, la técnica y el esfuerzo de la gimnasia alemana la sustituyen lentamente el juego y los deportes como medios que proponen "el desarrollo del organismo y el reposo del cerebro" (Mosso, 1894, p. 73, en Crisorio, 2009, p. 46).

La preocupación por ese tiempo de reposo en tanto regeneración para un nuevo esfuerzo laboral (o escolar) viene de la mano de nuevas políticas de estado que buscan orientar el uso "correcto" del tiempo de no trabajo, especialmente del niño y del trabajador. La educación física vino a ocuparse del tiempo libre, tomando un lugar que estaba vacante. Otra forma de "saludable" de direccionar la vida.

Como sostiene Soares (2006) comienzan a aparecer modos específicos de educar el cuerpo de la población urbana, ligados a la salud y al vigor físico para la mejora del rendimiento en el trabajo, el embellecimiento y la ocupación sana del tiempo libre.

La Gimnasia científica, posteriormente denominada Educación Física, y el deporte, de un modo mucho más amplio dadas sus características inicialmente lúdicas, tuvieron en aquel momento su entrada triunfal como forma de educación del cuerpo y como modo saludable de diversión, marcando, de un modo nunca antes visto, una separación radical entre ciencia y arte en el campo de las prácticas corporales. (Soares, 2006, p. 16).

De esta forma, esta nueva disciplina fue consolidándose, haciéndose cargo de educar a ese cuerpo, moralizando en algún sentido a la biología. Esta preocupación, en el marco del proceso civilizatorio sostuvo un ideal de hombre que definió no sólo qué sujeto era deseable, sino qué cuerpo era superior. Esta tendencia eugenésica que caracterizó los discursos del S. XIX, marcó las voluntades políticas estatales que impulsaron el desarrollo de las prácticas educativas corporales.

Por tanto, como sostienen varios autores Bracht (1999), Crisorio (2009), Rodríguez Giménez (2012) entre otros la educación física no surge desde una preocupación epistémica, sino fundamentalmente de orden biopolítico, como un experimento político pedagógico, como una forma particular de educación del cuerpo. La alienación⁶ al saber de la fisiología determinó que la educación física fuera un campo de aplicación de ese mandato científico. Esta marca de origen continúa fuertemente arraigada en el discurso de la educación física y quienes han profundizado en la investigación de este fenómeno, buscando la posibilidad de elementos epistémicos propios del campo, han terminado en muchos casos, proponiendo un cambio de nombre de la disciplina o una nueva disciplina, al entender que no es posible eliminar esa huella, unida al vocablo *physis*⁷.

En conclusión, podemos sostener que los elementos epistémicos que caracterizaron la matriz fundacional fueron un saber del cuerpo anatomofisiológico, un movimiento entendido como natural, una preocupación por el rendimiento en el trabajo, el reposo y la ocupación del tiempo libre, que determinaron una educación higiénica, eugenésica y compensatoria. En este marco, gimnasia, deporte y juego se constituyeron en agentes o en simples actividades.

Estos discursos naturalizados que dieron y dan sentido a las prácticas de la educación física comienzan a ser puestos en cuestión en la segunda mitad del S XX, generando producciones teóricas desde el propio campo.

La referencia a intentos de teorización en el título de este apartado responde por un lado a reconocer la debilidad epistémica de la educación física, pero también, a que toda teoría es por

⁶ La idea de alienación es usada por Sergio (1995), Crisorio (2005). Entendemos que es una lúcida figura literaria para representar el modo en que la educación física aceptó y tiende a continuar aceptando el saber biológico como fundamento de un hacer, y como explicación válida del juego, el deporte, la gimnasia, la danza entre otras prácticas corporales, y de las vivencias y experiencias que acontecen en las aulas y en otros espacios de actuación profesional desde su surgimiento.

⁷ Ver Crisorio (2015).

definición un intento, porque si una teoría estuviera acabada cerraría la pregunta. No obstante, hay un cierto acuerdo entre varios autores: Aisenstein (1996), Vázquez (1989), Crisorio (2005), Bracht (1996), entre otros; en que hay algunas producciones teóricas que, por su sistematicidad, por su afinamiento teórico presente en continuas publicaciones, y por haberlas producido en el marco del funcionamiento científico, constituyeron mojones teóricos con efectos en las prácticas de la educación física. En ese sentido recortamos para este trabajo cinco propuestas⁸ organizadas en dos grupos. El primer grupo está constituido por la Ciencia del movimiento aplicado al desarrollo de la persona o Psicocinética cuyo autor de referencia es Jean le Boulch; la Praxiología motriz, también conocida como Sociomotricidad y cuya figura principal es Pierre Parlebas, ambas de cuna francesa; y la Ciencia de la Motricidad Humana de autoría de portugués Manuel Sergio. El segundo grupo lo constituyen Cultura corporal de movimiento producto de la fusión de las corrientes Cultura corporal y Cultura de movimiento desarrolladas en Brasil y Educación corporal en Argentina.

Los motivos de esta división son, por un lado, que las tres primeras son europeas y cronológicamente anteriores, mientras que Cultura corporal de movimiento y Educación corporal son latinoamericanas y su producción responde al proceso de crítica científica a los postulados de las tres primeras. En varios sentidos, estas últimas generan conocimiento dialogando con las producciones científicas que las anteceden.

Por otro lado, se diferencian en la noción de ciencia a la que adscriben. En las tres primeras hay una definición a priori de un objeto de conocimiento (que en tanto recorte de la realidad empírica define la ciencia en cuestión) a partir del cual se elabora una teoría que le da forma. El segundo grupo cuestiona este modo y sostiene un funcionamiento de la ciencia que supone que a medida que se produce conocimiento colectivamente y se enfrentan esas producciones al diálogo con otros investigadores, su acumulación va constituyendo objetos y problemas que delimitan un determinado campo científico.

Finalmente, las tres primeras en términos generales consideran una teoría y por separado una aplicación de esa teoría, en la que ubican a la educación física como práctica pedagógica. Esto ha contribuido a una división en el campo de la educación física entre teóricos y prácticos, que a su vez tiende a asimilarse con la división entre campo profesional y campo académico, que las propuestas locales y contemporáneas tienden a superar.

A continuación, presentamos una breve síntesis de los tres primeros intentos:

⁸ Estas cinco propuestas son las más desarrolladas en Uruguay, aunque investigaciones recientes dan cuenta de la influencia del deporte educativo de Cagigal y de la línea alemana con su variada producción vinculada a las nociones de formación corporal, educación del movimiento, creatividad y rendimiento. Sobre esta última corriente ver Zinola (2020).

	Ciencia del movimiento aplicado al desarrollo de la persona	Praxiología motriz	Ciencia de la motricidad humana (cmh)
Biografía y contexto	Francia. Periodo posterior a 2da guerra mundial. Centros de Reeducción Psicomotriz Sociedad Francesa de Educación y Reeducción Psicomotriz (1968): Jean Le Boulch (1923-2001) Prof. de EF. Médico. Diplomas en química, física, biología, psicofisiología y psicología.	Francia. Pierre Parlebas (1934) Prof. de EF. Grado de Psicología y Sociología. Diploma en lingüística, Doctor en matemáticas aplicadas a las ciencias humanas. Laboratorio “Juegos deportivos y ciencia de la acción motriz” Doc. Universidad Paris V	Portugal. Salida del Estado nuevo. Revolución de los Claveles. Partido comunista. Manuel Sergio (1933) Lic y Doctor en Filosofía. Dirigente futbolístico y político. Ingresa al INEF (Lisboa) en 1968 como docente
Marco teórico	Neurofisiología y Epistemología piagetiana Fenomenología (Buytendijt) Psicología del desarrollo Sujeto psicológico/ persona	Estructuralismo, sociología, antropología y etnografía. De Saussure, Lévis Strauss, Guilbaud Sujeto en acción	Marxismo (Althusser) Fenomenología (Husserl y Merleau-Ponty). Epistemología (Bachelard) Ser trascendental/sujetos históricos
Propuesta y conceptos claves	EF funcional / EF psicomotriz / educ. de base Factores psicomotrices del movimiento, Esquema Corporal. Ajuste postural y motor Método psicocinético; percepción temporal y espacial. Conciencia corporal. Coordinación dinámica general EF científica y funcional, EF psicomotriz, educación psicomotriz como transformación escolar.	Acción motriz, Conducta motriz, Situación motriz, Lógica interna (relación entre jugadores, espacio, tiempo y material: interacción e incertidumbre) Análisis praxiológico - grafos Clasificación de deportes y juegos EF como práctica pedagógica, o pedagogía de las conductas motrices.	Corporeidad y motricidad Cuerpo sujeto Movimiento como acción para la trascendencia del sujeto por fuera del mecanicismo Ludomotricidad, ergomotricidad y ludoergomotricidad. Deporte, Juego, Circo, Danza, Ergonomía, y rehabilitación Substituye EF por Educación Motora como rama pedagógica de las CMH.

De la misma manera, presentamos en el siguiente cuadro las dos propuestas latinoamericanas seleccionadas:

	Cultura corporal de movimiento Cultura corporal (CC) Cultura de movimiento (CM)	Educación corporal
Biografía y contexto	Brasil post dictadura Movimiento renovador brasileño EF crítico superadora - “Metodología do ensino de la EF escolar” (1992) Colectivo de Autores EF crítico emancipadora - Transformación didáctica pedagógica do esporte (1994) Kunz Para ambos: Pedagogía histórico crítica (Saviani) y liberadora (Freire) Varios centros y laboratorios de investigación, doctorados y posdoctorados con importantes referentes en diferentes universidades de Brasil.	Contexto post dictaduras latinoamericanas Departamento de Educación Física inscripto en FHCE. Carrera universitaria desde Figuras propulsoras. Ricardo Crisorio, Marcelo Giles. Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad- Universidad Nacional de La Plata Actualmente Programa de Investigación Científica (Educación Corporal) del Grupo de Estudios Epistemológicos en el campo de las Prácticas Corporales

<p>Marco teórico</p>	<p>CC - Marxismo. Posteriormente varios autores de sociología. CM - Escuela de Frankfurt, fenomenología y etnografía. Sujeto sociológico o antropológico</p>	<p>Psicoanálisis lacaniano Genealogía y arqueología foucaultianas Epistemología: Lakatos, Koyré Sujeto dividido (lacaniano)</p>
<p>Propuesta y conceptos claves</p>	<p>Movimentar-se Prácticas Corporales: las PC son manifestaciones culturales que se explicitan por el cuerpo o por el movimiento corporal, constituidas por un conjunto de técnicas, organizadas en una lógica específica, a partir de un saber. Fueron o son constituidas/forjadas a partir de interacciones sociales y sistematizadas principalmente para el tiempo libre. EF como componente curricular Juego, deporte, gimnasia, luchas, danza, actividades en la naturaleza.</p>	<p>Prácticas Corporales Pc=PC [toman por objeto]φ ó <φ>, Homogeneidad (aspecto tecnológico y estratégico), Sistemática (relaciones de poder, de saber y de ética) Recurrencia (configuración histórica particular, de alcance general) “universalizar el contenido y particularizar al sujeto” cuerpo-acción. PC: Juego, deporte, gimnasia, danza. PIC Educación Corporal, conducido por el Grupo de Estudios Epistemológicos en el campo de las Prácticas Corporales Dimensión política, ética y estética de la educación.</p>

Desarrollar cada una de estas propuestas excede las posibilidades y las intenciones de este trabajo, pero interesa particularmente destacar la riqueza de estas producciones, y la constante preocupación de cada una de ellas de cuestionar el mandato original y los postulados de la matriz fundacional. Los cinco intentos de teorización presentados nacen de un rechazo por esas marcas de origen de la educación física, buscando proponer nuevas miradas desde y hacia el propio campo. Una mirada exhaustiva de cada una de ellas, más allá de sus evidentes contraposiciones conceptuales, permite identificar temáticas identitarias que vienen dando especificidad disciplinar a las discusiones epistémicas.

A modo de cierre

La educación física no ha necesitado de una teoría para existir. Su legitimidad ha estado dada por su intervención y por teorías que no dominaba ni producía, pero que ideológicamente le han servido de respaldo. Esta marca dada por la matriz fundacional devino en un campo de intervención, alejado de preocupaciones epistémicas. En este proceso, la educación física se consolidó como tecnología educativa al servicio de políticas educativas, sanitarias y sociales.

Sin embargo, en el breve recorrido realizado en las páginas anteriores, encontramos propuestas que buscan en mayor o menor medida, producir teoría a partir de una mirada centrada en las prácticas de la educación física, en un equilibrio heurístico crítico y propositivo. La búsqueda de profesionalización y la incorporación a la dinámica académica, sacudieron la debilidad constitutiva como campo de saber. Referir a la educación física, solamente como aquella que nació a fines del siglo. XIX, implica una concepción del funcionamiento científico acotado. Afiliarnos a

recorridos de larga duración, incluso a considerar que los relatos que construimos sobre nuestro pasado son siempre contingentes.

En este entramado complejo, se han venido revisando los supuestos que sostenían y sostienen su legitimidad y avanzado en la identificación y matemización de los objetos y problemas que le son identitarios. Esta construcción es aún dispersa y escasa. Coincidimos con el diagnóstico que realiza Rodríguez Giménez (2018).

El balance que aquí se propone supone que lo que se ha investigado en el campo de la educación física ha servido, ampliamente y con bastante precisión, para un diagnóstico crítico, pero todavía no ha servido a la constitución epistémica de un campo de saber.

Este es el punto límite de los diagnósticos críticos. Si la educación física no logra constituir mínimamente una teoría, es decir, no logra establecer objetos matemizables, no será más que una forma práctica, incluso sistematizada, de la organización ideológica de las prácticas corporales (p. 62).

En el mismo texto, a modo de ejemplo, el autor plantea el otro sentido que tratamos de presentar en este texto. Identificar quiebres epistemológicos como plantean varios de los intentos de teorización presentados anteriormente, no implica necesariamente la creación de nuevas disciplinas, ni el abandono de toda la riqueza de las prácticas y explicaciones teóricas acumuladas en el siglo de existencia de la educación física, sino su necesaria revisión y/o afinamiento teórico, según el caso.

Tras el diagnóstico crítico, algunas categorías fundamentales para el campo de la educación física fueron abandonadas. Destaco, en este descarte, la categoría “formación corporal”. En tanto remitía a la tradición que se quería superar, no se ha vuelto a pensar teóricamente en la idea de “formación corporal”, y en la importancia que tiene para el campo de la educación física, siempre que se revise tanto la idea de formación como la de cuerpo (p.60).

Finalmente, nos permitimos enunciar con intención prospectiva una síntesis de esos rasgos de identidad en términos de objetos y problemas en proceso de matemización.

Se ha establecido un sentido específico de la educación física vinculado a la educación del cuerpo y a la enseñanza de ciertas prácticas culturales que lo toman por objeto. Esto ha abierto, no solamente la posibilidad de teorizar qué saber del cuerpo sostiene en términos científicos la educación del cuerpo de la educación física, sino cuál es el cuerpo efecto de las prácticas corporales que enseñamos.

La posibilidad de distinguir enseñanza de educación nos ha permitido identificar las tensiones entre política y ciencia que necesariamente van a estar presentes en la educación física, en tanto educación; y reconocer la imposibilidad de la enseñanza sin saber. La necesidad de construir conocimiento sobre cada práctica corporal se ha transformado en una demanda para la enseñanza, que se reconoce como trasmisora de bienes culturales.

La distancia entre saberes, objeto de la investigación en educación física, y medios agentes o actividades caracteriza lo más notable de este derrotero. Las prácticas corporales ya no son eso de lo que nos valemos para educar (o no, solamente), sino objetos culturales propios del

campo de la educación física, eje de nuestra investigación como campo académico. Nos referimos al deporte, la gimnasia y el juego, pero también a otras prácticas corporales presentes en la educación física de una manera menos hegemónica⁹ como las prácticas corporales en la naturaleza, la danza, el circo, las luchas y las prácticas corporales acuáticas.

El reconocimiento de la relación histórica de la educación física con la salud, no sólo ha incitado a investigar la noción misma de salud, sino los modos originales en que la educación física asume esta tarea en su práctica.

Por último, este recorrido ha puesto en evidencia cada vez con mayor relevancia, el vínculo entre la educación física, el trabajo y el tiempo libre.

Referencias

- Aisenstein, A. (1996). *El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Althusser, L. (2015) ¿Qué es la práctica? en: Althusser, L. (2015) *Iniciación a la filosofía para los no filósofos*. Buenos Aires, Paidós. (p. 99-106).
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bracht, V. (1999). *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Ed. Unijui. (2007)
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba. Editorial Vélez Sarsfield. Colectivo de autores: Soares, C. Taffarel, C. Varjal, E. Filho, L. Escobar, M. Y Bracht, V. (1992) *Metodología do Ensino de Educação Física*, San Pablo, Cortez.
- Crisorio, R. (2005) Educación física e identidad: Conocimiento, saber y verdad. En: Bracht, V. Y Crisorio, R. (2005), *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas.*, La Plata, Ediciones al margen
- Crisorio, R. (2009) Educación Física. En: CRISORIO, R. Y GILES, M. (2009) *Educación Física. Estudios críticos de Educación Física*, La Plata, Ediciones al margen
- Crisorio, R. (2015). Actividad(es) física(s) versus prácticas corporales. EN: E. Galak y E. Gambarotta (Eds.). *Cuerpo, educación y política: Tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Biblos.
- Milner, J.C. (1989) *Introducción a una ciencia del lenguaje*, Buenos Aires, Manantial, 2000.
- Morán. J. (1993) De la concepción de la razón a posibles concepciones de la investigación en Educación Física. En: Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias (1: 1993). Actas. La Plata: UNLP, FAHCE, Departamento de Educación Física.

⁹ Sobre la presencia de estas prácticas corporales en la educación física, especialmente en Uruguay, ver Torrón y Ruegger (2012), Ruegger et al (2014), Torrón (2015), Torrón et al (2022).

- Rodríguez Giménez, R. (2012) *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Area Social. Universidad de la República, 2012. 262p. Disponible en: http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_raumar_rodriguez.pdf.
- Rodríguez Giménez, R. (2018). *Sobre el saber y el conocimiento del cuerpo en la educación física: elementos para un balance a partir de la experiencia uruguaya*. Revista Alesde, 9 (2), 52-64.
- Ruegger, C.; Torrón, A.; Zinola, P. Y Rodríguez, C. (2014) Representaciones y discursos de la Educación Física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales. En: Revista de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquía, 33(2). Disponible en <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/issue/view/2070> Universidad de Antioquia - Instituto de Educación Física ISSN-p: 0120-677X - ISSN-e: 2145-5880.
- Sergio, M. (1995). *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Compendium
- Soares, C. (2006). *Práticas Corporales: Historias de lo diverso y lo homogéneo*. En Aisenstein, Á. (comp.). (2006). *Cuerpo y Cultura* (pp. 10-36). Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Torrón, A. y Ruegger, C. (2012) La Educación Física como objeto matemizable. *Didaskomai* N°3. (2012). Montevideo: Instituto de Educación, FHCE, Udelar.
- Torrón, A. (2015). *Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939-1973): su configuración y su enseñanza* [tesis de maestría]. Montevideo: UdelaR
- Torrón Preobrayensky, A.; Ruegger Otermin, C.; Silva Saracho, G.; Meneses Brito, G.; Zinola Diez, P. De Polsi Astapenco, C. Aguilar Vilche, A. Y Brum, S. (2022) Educación Física y Enseñanza. Reflexiones en torno a la relación entre el saber y la cultura escolar. En: Dogliotti, P.; Rodríguez Giménez, R. (Comps.) *Estado actual del campo académico de la Educación Física en el Uruguay*. Montevideo: Proyecto FASE B CSIC-ISEF-Udelar.
- Vázquez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymos.
- Zinola diez, P. J. (2020). *Trayectos de la gimnasia en la conformación de una educación física especializada en infancia: un análisis del caso uruguayo* (Tesis de posgrado). Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Educación Corporal. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1948/te.1948.pdf>

CAPÍTULO 7

Influencia de la Psicología en la Educación Física: perspectivas críticas

Andrea Elizabeth Mirc, Norma Beatriz Rodriguez Feilberg

Presentación del problema. Noción de campo, historia y luchas en la constitución y consolidación de la Educación Física

La Educación Física construyó su campo de actuación en los inicios de la escuela moderna a partir de un diálogo intenso con los campos pedagógico, de la salud, deportivo y con el ámbito disciplinar de la Psicología. No obstante, el problema no parece estar, tal como señala Fernanda Lopes de Paiva (2003, p. 81), en la vinculación con los otros campos, sino en las relaciones de subordinación respecto de ellos. La sistematización de investigaciones y la construcción del campo académico de la Educación Física en la región y en la Argentina en particular data desde finales del siglo pasado, como resultado de múltiples variantes entre las que se encuentran el impacto de los desarrollos en Brasil entre los años 1979 y 1990. Uno de los autores que se ha constituido como referencia de lo que se denominó movimiento renovador de la Educación Física brasilera, es Valter Bracht, quien en 2013 afirmó: “es en esas décadas que el “hacer científico” (y no tanto el saber científico) pasa a ser parte de ese campo [el científico] de forma más intensa y estructural” (Bracht, 2013, p. 19).

Ese proceso de “cientifización” del campo inició el debate epistemológico que trajo en su base las preguntas respecto de la legitimidad, la autonomía y, sobre todo, si la Educación Física podría tener un objeto que la definiera como científica. Surge, entonces, la necesidad al interior de la disciplina de formar a sus propios intelectuales a fin de poder participar de ese debate. Resultan de esto las investigaciones en torno a la identidad, que permitieron cuestionar la pregunta por el objeto de estudio de la Educación Física, y que propusieron la tesis respecto del problema de su identidad en relación a su alienación al discurso de la ciencia moderna. “(...) argumentaré que el problema de la identidad tampoco se relaciona con la dispersión de sus prácticas, como suele pensarse, sino con la alienación histórica de su saber al discurso de la ciencia” (Crisorio, 2003, p. 22).

Esta breve presentación permite ejemplificar el problema del saber “legítimo” de la Educación Física. La Educación Física se debe su teoría; pero no una teoría en los marcos de la ciencia moderna, aquella que situó al conocimiento sin sujeto; sino una teoría que le asigne un

lugar a la verdad¹. ¿Cuál es entonces esa teoría que opera en el campo de la Educación Física? Es preciso presentar al menos un señalamiento. Ningún campo de conocimiento opera con una sola teoría. Resulta necesario, en principio, realizar un desplazamiento de la noción de teoría a la de teorías.

Pero también es necesario construirla como un programa incompleto, abierto, flexible, adhiriendo a su forma científica de explicar, y nos referimos a la ciencia contemporánea, que se distancia de la cuestión del conocimiento para introducir el problema del saber. Esto implica dejar de suponer la posibilidad de representarlo todo. Hay algo que por fuera del lenguaje no puede situarse en el orden de lo dicho.

Situamos la discusión de las teorías en los términos que Pierre Bourdieu le otorga al problema del campo, como un problema tanto teórico como metodológico. El campo se constituye como un espacio social en el que se implican una red de relaciones, una estructura de distribución del poder y de las posiciones. Pero también los campos tienen cierta especificidad y un grado de autonomía relativa. Como lo señala Lopes de Paiva (2003, p. 79): “el campo de la Educación Física se engendra y caracteriza como un espacio social de disputas sobre las formas autorizadas de pensar y orientar los haceres y saberes corporales que fueron pedagogizados y escolarizados”. El proceso de escolarización le confiere su identidad y le otorga especificidad. Desde la perspectiva de la autora, la Educación Física, al haberse constituido como disciplina escolar, puede pretender ser una disciplina académica.

La conformación del campo en los marcos de la ciencia moderna y en los circuitos que le confirieron su carácter pedagogizado, son los que le otorgan una identidad que fue específicamente cuestionada. La referencia a Valter Bracht (2003) clarifica esta cuestión:

En el proceso de constitución de la Educación Física, algunos conceptos son “importados”, o sea, la relación de la nascente Educación Física con otras instituciones o sistemas trajo como consecuencia necesaria la “importación” (...) de un universo simbólico que trajo consigo una posibilidad de justificación, o direccionó la posible justificación” (Bracht, 2003, p. 42).

El autor adelanta la hipótesis del desfasaje entre un universo simbólico todavía dominante en el campo de la Educación Física y uno nuevo que está siendo construido en el actual estado de la modernidad. Las transformaciones históricas y políticas serían el telón de fondo para revisar críticamente los modos en que se han formalizado las teorías de la Educación Física, siendo cuestionados sus conceptos, y sustituidos por otros “nuevos”, “ahora vinculados al universo simbólico de aquello que se llama la sociedad pos-tradicional (...), la cual se caracteriza por una ausencia de criterio (último o definitivo) para la definición de la visión legítima, en principio todas son legítimas (pluralismo radical)” (Ibíd, p. 50).

¹ Véase Crisorio, R. (2003).

La perspectiva epistemológica adquiere una particular inserción en este punto, en tanto instala la pregunta e interrogación constante tanto por los discursos, cuanto por las formas de constitución y legitimación. Conocer las condiciones históricas de conformación del campo hace posible su delimitación, al tiempo que delinea los límites (provisorios en tanto históricos y políticos) y posibilita identificar las relaciones que integran al campo como sistema.

El caso de la Psicología como problema particular (en el discurso de la Educación Física)

En el apartado precedente situamos la discusión en torno a la constitución y legitimación del campo disciplinar y académico de la Educación Física. Se presentaron argumentos que ponen en consideración los “mitos” de las vinculaciones de la Educación Física con otras áreas de conocimiento. Problematizar el discurso de la psicología como particular, implica situarlo en la hipótesis que presentamos.

La Educación Física, como parte del componente curricular, tiene su condición de posibilidad también en los marcos en que la teoría curricular es discutida. En ese sentido y sólo para hacer una mención, a finales del siglo XIX y principios del XX se observa en los diseños curriculares un pasaje del foco central de interés en la configuración de la matriz curricular. Las nuevas concepciones de aprendizaje y de sujeto provenientes de la incipiente psicología impactaron fuertemente en los desarrollos curriculares y en la lógica de la enseñanza. Esto generó un discurso que también puede verse en los libros de texto sobre enseñanza, que focalizan los niveles de argumentación sobre las bases de las características de los sujetos que aprenden. Los lineamientos curriculares centrarán sus esfuerzos en analizar las etapas de desarrollo de los “educandos”. Esta perspectiva tiene algunos límites y genera ciertos obstáculos. En el apartado siguiente analizaremos el problema del sujeto de la conciencia en la psicología, como constante, universal y consciente.

El territorio de la Psicología

La psicología tiene una historia ligada a la filosofía, pero también a las ciencias de la naturaleza. Vezzetti (2007, p. 147-166) plantea que “bajo el rubro psicología” se evidencian conceptos y prácticas muy diferentes, cuestiones que tienen que ver con el problema de la identidad de la disciplina y la disputa de filiación. Esto responde a la heterogeneidad de tradiciones científicas, objetos, métodos, técnicas y usos de la psicología. En ese sentido su diversidad está dada por espacios y tramas complejas y móviles de constitución de dicho territorio. Asimismo, las condiciones culturales de la modernidad se constituyen en un núcleo ineludible de la historia conceptual de la disciplina. Finalmente, hacia el siglo XIX, la diversidad en los comienzos de la psicología

puede ser ordenada, tentativamente, en tres tradiciones: la psicofísica y sus derivaciones en las psicologías experimentales; el evolucionismo y sus efectos sobre la psicología comparada y evolutiva; y la psicopatología y sus consecuencias en la clínica de la hipnosis y las formas modernas de la psicoterapia. Pero en ese agrupamiento tentativo (que no pretende fundar un sistema) se advierte ya que los problemas de la constitución científica de la disciplina no pueden separarse de distintos contextos culturales y de lenguaje, de Inglaterra a Francia y a Alemania, que operan como un suelo ineludible para un análisis histórico. Por otra parte, esas tradiciones generales no agotan la pluralidad de ideas y proyectos en el período, en las últimas décadas del siglo XIX, en que la psicología alcanza un estatuto académico autónomo. Pero el reconocimiento de esos comienzos diversos previene contra la tentación de alinear esa historia en torno de algún origen esencial. Si tomamos estas tradiciones, podríamos decir que la Educación Física ha sido históricamente influenciada por la psicofísica y sus derivaciones en las psicologías experimentales y el evolucionismo y sus efectos sobre la psicología comparada y evolutiva, fundamentalmente en el campo de lo educativo. Quedando por fuera —por lo menos en sus inicios— todo el campo proveniente de la clínica psicopatológica y del discurso psicoanalítico, ya que fue el modelo médico hegemónico el que influyó en el campo de la reeducación física / rehabilitación / definiciones del cuerpo sano. Esto lleva al problema de la contigüidad entre lo biológico y lo psíquico para explicar las prácticas corporales y la enseñanza de la Educación Física.

El problema del objeto mismo de la psicología

El problema de las psicologías experimentales y la psicología evolutiva es el supuesto de contigüidad entre lo biológico y lo psíquico. Foucault (1994: 120-137) plantea que la psicología nace en ese punto en el que la práctica del hombre encuentra su propia contradicción. La psicología del desarrollo nació como una reflexión sobre la detención del desarrollo; la psicología de la adaptación como un análisis de los fenómenos de inadaptación; las de la memoria, de la conciencia, del sentimiento aparecieron como psicologías del olvido, del inconsciente y de las perturbaciones afectivas. Sin forzar los términos se puede decir que la psicología contemporánea es, en su origen, un análisis de lo anormal, de lo patológico, de lo conflictivo, una reflexión sobre las contradicciones del hombre consigo mismo. Y si se transformó en una psicología de lo normal, de lo adaptativo, de lo ordenado, es de una manera secundaria, como un esfuerzo por dominar esas contradicciones (Foucault, 1957). De allí las nociones de evolución, desarrollo, adquisiciones. A partir de tener que explicar cómo surgen ciertas conductas del hombre, como explicar ciertas manifestaciones varios teóricos toman la idea de “psicogénesis” para explicar el origen y desarrollo de las conductas psíquicas. En ese sentido las nociones de desarrollo y de etapas son necesariamente indispensables en la psicología por su objeto mismo de estudio. Si tiene que dar cuenta de la génesis de ciertos procesos psíquicos-cognitivos, motores, discursivos no va a poder no considerar las nociones de desarrollo. Las nociones de adquisición –desarrollo– tiempos cronológicos de logros definen el campo de la psicología del niño que se caracteriza por términos

de objeto de la necesidad y de la percepción, objetividad, fases y evoluciones. Esto supone conocer no solo las contradicciones, como plantea Foucault quizás del mismo sentido que le da surgimiento, sino las implicaciones en las prácticas mismas en referencia al sujeto considerado.

El “niño” de la Psicología

El estudio de los sujetos infantiles comienza a ser relevante en la lógica de la modernidad como nueva organización política social. La psicología evolutiva del niño surge en el marco del enfoque evolucionista que toma los problemas de génesis como problemas centrales: la relación entre lo innato y lo adquirido, la variabilidad cronológica del desarrollo del niño, la consideración de las fases del desarrollo individual (Talak, 2000).

A partir de la aparición de la infancia como primera etapa de la vida humana toma relevancia la noción de niño y junto con ella la idea de que hay aspectos que se desarrollan en un tiempo cronológico y en progresión, apareciendo los vínculos familiares como determinantes en la conformación de esta etapa, la asimetría de poder entre niño y adulto, el lugar de la autoridad y el papel de las instituciones sociales incluyendo la familia y la escuela. Relación de mutua implicación entre la noción de infancia y los saberes y poderes producidos sobre ella, desde la pedagogía y la psicología. Así la subjetividad de los niños irá siendo definida a lo largo del siglo XX en el encuentro de estos saberes disciplinares (Kohan, 2004)

La psicología evolutiva tendrá la tarea entonces de formular conceptos, teorías, que den respuesta a preguntas del tipo ¿Cómo unifican sonidos, movimientos, contactos, imágenes visuales, y sentimientos separados para dar forma a una persona total?, ¿Cómo existe el mundo exterior para el infante? ¿Cómo se logra la objetivación de la realidad? Es el niño de la psicología, asequible mediante la observación (Stern, 1991).

El infante observado es el niño de la psicología del desarrollo caracterizado por el equipamiento del lactante, montajes sensitivos motores o perceptivo motores y las manifestaciones observables en lo motor, el desarrollo emocional, el lenguaje, el juego y el dibujo. Es el niño de la evolución del niño y el adolescente en términos de equilibrio, de etapas o periodos de desarrollo, definiendo las formas o los estados sucesivos de equilibrio y un cierto funcionamiento constante que asegure el paso de cualquier nivel al siguiente. Esto define a la infancia como un tiempo de desarrollo. La idea de desarrollo da cuenta de proceso, avance, adelanto, inclusive perfeccionamiento en el transcurso de un tiempo determinado. En algunas de las corrientes teóricas de la Psicología es una noción conceptual sustancial para explicar el psiquismo en su formación y transformación, entendiendo la infancia como el momento de la vida del ser humano en que se despliegan estos adelantos o tiempo en el que suceden acontecimientos centrales para la conformación subjetiva. De hecho, un hito importante en la conformación de la Psicología como ciencia fue la idea de que la mayor condición del progreso psíquico en la especie humana parece ser la disponibilidad persistente del aparato psíquico antes que una herencia (Wallon, 1965). De allí, la idea de que la psicogénesis en el hombre está

ligada a dos suertes de condiciones: unas orgánicas, otras relativas al medio del cual el niño recibe los motivos de sus reacciones. Los modos en que se suceden estos desarrollos temporalmente y su organización bajo las nociones de estadios, fases o etapas definen los recursos de que dispone cada edad y las consecuencias sucesivas.

De esta manera, queda plasmada en la Psicología una necesidad teórico-metodológica y un posicionamiento ético-político que naturaliza la noción “niño”. Noción que no deja de estar marcada y definida por un sesgo sexo-genérico que se impone al enunciar los contenidos y los problemas teóricos dicha idea. Al mismo tiempo que el uso del masculino pretende no estar marcado por el género –en tanto universal antropológico–, generaliza un modelo pretendidamente neutro que oculta su marca genérica sustentada por una mirada androcéntrica. Kohan (2014) propone pensar “mitologías de la infancia”. Una de ellas, el mito antropológico, supone concebir a la infancia como “la primera etapa de la vida humana en una visión de la vida humana organizada bajo la lógica de un tiempo cronológico, sucesivo, consecutivo y en progresión hacia algo mejor, que también tiene raíces antiguas y despliega tu su esplendor en las contemporáneas psicologías del aprendizaje” (Kohan, 2014, p. 9). Mito que domina el territorio de las psicologías, ocupadas por las etapas de la vida y sus adquisiciones, y que recorre de manera provocadora el sustrato de toda pedagogía definiendo la relación entre quien aprende y quien enseña.

La aparición del inconsciente, la expropiación de la alienación

¿Por qué incluir el psicoanálisis? Roudinesco dice: “es la única doctrina psicológica de fines del siglo XIX que asoció una filosofía de la libertad a una teoría del psiquismo” (Roudinesco, 1999, p. 58). Teoría del psiquismo que conceptualiza el inconsciente y la sexualidad. Y el inconsciente no puede ser encontrado en un desarrollo, su aparición es un acontecimiento no inscripto en un programa evolutivo (Laplanche, 1987). Permite entonces incluir una dimensión de la temporalidad por fuera de lo cronológico. La mirada del psicoanálisis reformula los términos de historia, desarrollo, genesis, originario, ofreciendo pensar la relación entre la infancia y el sujeto a partir de su palabra y sus actos, y no de su conciencia alienada (Roudinesco, 1999, p. 57) y ubicar la historia de la aparición del sujeto en relación a una historia más vasta (pero no psicoanalítica) que es la historia infantil (Laplanche, 1987). Esta propuesta cambia radicalmente la pregunta sobre la experiencia subjetiva e invita a redefinir lo corporal y la relación del sujeto con el acto pedagógico.

Consideraciones finales

Hasta aquí una breve conceptualización del surgimiento de la Psicología en la modernidad y de sus potenciales implicancias en el campo de la Educación en general y de la Educación Física

en particular. El breve recorrido realizado permite considerar algunos problemas comunes a ambas disciplinas entre los que se destaca la sobredimensión del discurso biologicista que funciona como organizador de discursos de verdad.

Ni la Educación Física ni la Psicología escaparon a las creencias que han ido constituyéndose con la consolidación de la ciencia moderna. “Dar a la ciencia poderes absolutos es convertirla en un mito, olvidando, como sostiene la crítica epistemológica, que se trata de *una* forma de saber, “producto de ciertas civilizaciones y no un dato de la naturaleza” (Weber, en Chrétien, 1994, p. 213).

La posibilidad de analizar el impacto de la Psicología en la Educación Física permite al menos considerar un conjunto de mitos y creencias que pueden, en perspectiva, ser estudiados para otras vinculaciones con otras áreas de conocimiento.

Referencias

- Bourdieu P., Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores, 2005.
- Bracht V. (2003). *Identidad y crisis de la Educación Física: un enfoque epistemológico*. En Bracht V., Crisorio R. (compiladores). “La educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas”. Ediciones Al Margen. La Plata, 2003.
- Bracht, V. (2013). *Epistemología, ensino e crítica: desafios contemporâneos*. En Gomes, M. Quintão de Ameida, F. Velozo, E (2013) Cenários. Epistemologia, ensino e crítica. Desafios contemporâneos para a Educação Física. Editora Nova Petrópolis: Nova Harmonia.
- Fensterseifer, P. E. (1999). *Conhecimento, epistemologia e intervenção* in Goellner, S. *Educação Física/ Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. Traducción Fernando J. Gonzalez.
- Foucault, Michel [1957] (1997). La psicología de 1850 a 1950. En Huisman, D. & Weber, A. (1957). *Histoire de la philosophie européenne*, T. II. París: Librairie Fischbacher. Reproducido en Foucault, M. (1994).
- Kohan, W. (2014). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: del Estante.
- Laplanche, J. (1987). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis. La seducción originaria*. Buenos Aires: Amorrortu, 1987
- Lopes de Paiva, F. (2003). *Constitución del campo de la Educación Física en Brasil: ponderaciones acerca de su especificidad y autonomía*. En Bracht V.; Crisorio R.; (coordinadores) *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Ediciones Al Margen. La Plata, 2003.
- Piaget, Jean: *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires: Labor, 1995 (1ª ed. 1964) Stern, Daniel: *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires: Paidós, 1991.
- Roudinesco, E. (1999). *¿Por qué el psicoanálisis?*. Buenos Aires: Paidós
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires: Paidós

- Talak, A. M. (2000). *La psicología evolutiva en los primeros desarrollos de la psicología en la Argentina*. VII Jornadas de Investigación.
- Vezzetti, H. (2007). Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos. *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 28, num. 1, 2007. Pp 147-166 UBA
- Wallon, H. (1965). *Fundamentos dialécticos de la psicología*. Editorial Proteo, 1965

CAPÍTULO 8

Algunas propiedades de las prácticas Consideraciones de Pierre Bourdieu para pensar una teoría de la educación y las prácticas corporales

Eduardo Galak

En noviembre de 1976 Pierre Bourdieu expone en la *École Normale Supérieure* de París la conferencia “Quelques propriétés des champs”, un compendio de consideraciones conceptuales sobre qué significa la teoría de los campos para la tradición sociológica, incorporando una serie de propiedades de su particular tradición de pensamiento. Esta presentación, que luego fue publicada en francés en la compilación *Questions de sociologie* y que fue traducida al español como “Algunas propiedades de los campos”, funge como plafón teórico para la propuesta de pensar algunas propiedades de las prácticas en la teoría bourdieuana para, con ello, reflexionar acerca de su relación con la educación y las prácticas corporales.

Para Bourdieu la noción de prácticas es central para pensar lo social. En un plano biográfico del autor, es el paso fundamental que da para abandonar el academicismo de su formación universitaria en filosofía y adentrarse en el plano de la etnología, muy influenciado por los paradigmas dominantes en las ciencias sociales de la Francia de mediados del siglo XX, especialmente por su vínculo con las tradiciones teóricas de Marcel Mauss y Claude Lévi-Strauss. Es que, trasladado a inicios de la década de 1960 a Argelia como parte del servicio militar obligatorio, conoce un mundo fuera de los libros y conceptos filosóficos para adentrarse en la sufrida sociedad de la región de Cabilia, con sus desarraigos culturales y territoriales producto del imperialismo francés. Ese “choque de civilizaciones”, como lo bautizó tiempo después en su obra *Argelia 60: Estructuras económicas y estructuras temporales*, un choque entre el pueblo dominado de los bereberes y el ejército dominador occidental, también supuso un “choque” entre su formación y la realidad que se vivía en el norte de África. De allí que progresivamente desarrolla un método científico sociológico que pone en tela de juicio su punto de vista eurocéntrico, que rompe la lógica binaria barbarie/civilización y que lo invita a adentrarse en la etnología como construcción de conocimiento científico que estudia las condiciones y relaciones de los pueblos y sus culturas.

Pero también el concepto de prácticas le permite a Bourdieu desarrollar un plano epistemológico: a partir de interpelar el divorcio de lo teórico y lo práctico, plantea que toda reflexión teórica es siempre sobre alguna práctica. Es decir, la separación teoría-práctica para el pensamiento

bourdieuano es siempre analítica, porque toda reflexión teórica se hace sobre sentidos prácticos. Inclusive aquellos estudios sobre ideologías o sistemas de pensamientos son para su proyecto intelectual estudios sobre prácticas. Entonces, para Bourdieu el rol de todo cientista social es teorizar sobre las prácticas: todo agente que se ocupe de pensar sus realidades se preocupará por interpelar sentidos que condicionan sus prácticas (profesionales, cotidianas, familiares, culturales, económicas, etc.).

Allí radica el rasgo filosófico-sociológico-científico-político de la propuesta bourdieuana: el oficio de quien se dedique a pensar o intervenir sobre lo social es interpelar prácticas. De esta manera, el concepto de prácticas funciona para Bourdieu como herramienta teórica para reflexionar sobre el mundo, rompiendo de esta manera con la tradicional dicotomía teoría-práctica sobre la que asentó el pensamiento científicista moderno positivista dominante del siglo XIX y principios del XX. Por el contrario, su apuesta es construir lo que denomina como una teoría relacional que interpela articuladamente las prácticas de investigación y la teorización de las prácticas.

Habiendo establecido el proyecto intelectual en el que se enmarca la propuesta de Pierre Bourdieu, y sin pretender hacer una definición esquemática, a continuación, se presentan *algunas propiedades de las prácticas*:

- Las prácticas no son las meras acciones, sino que ponen en juego categorías sociales de percepción, apreciación y acción. Esto es, no son apenas las maneras de moverse racional y conscientemente, sino que incluyen también las dimensiones no-conscientes que *guían* las prácticas a partir de incorporar de lo social las estrategias de cómo percibir, cómo apreciar y cómo accionar.

- Incorporar, porque precisamente es la conceptualización sobre las prácticas la que le permite a Bourdieu pensar que el cuerpo está en lo social, pero que también que lo social está en el cuerpo. Es decir, concebir el cuerpo social, no como aquello físico, material o biológico, sino como efecto de haber aprehendido una segunda naturaleza que se ejecuta de manera no-consciente en la regularidad de las prácticas. Hay allí entonces una influencia de las tradiciones conceptuales de la noción de primera y segunda naturaleza en Aristóteles, de la distinción entre cuerpo-propio y cuerpo-objeto en Maurice Merleau-Ponty y de las técnicas corporales de Marcel Mauss.

- Las prácticas son sociales e históricas. Ello implica decir que las prácticas son el efecto de un proceso de naturalización. Aquí emerge el legado del pensamiento de Karl Marx en la teoría bourdieuana, ya que para la tradición marxista la naturalización es el olvido de toda historia, es la amnesia no-consciente de las génesis de por qué se hace, piensa, siente o dice lo que se hace, piensa, siente o dice. Entonces toda práctica es social e histórica, porque es la puesta en juego de aquello naturalizado que se ha incorporado.

- Pero además son históricas porque tienen una relación con lo temporal. No por acaso Bourdieu comienza a pensar en términos de prácticas en sus estudios sobre Argelia, fuertemente influenciados por la teoría del filósofo alemán Edmund Husserl. Se nota esta presencia teórica

en la obra *Algérie 60* (1977), a la cual Bourdieu le pone como subtítulo la referencia a las *estructuras temporales*, entendidas como condicionantes de la reproducción social y de las disposiciones cíclicas que se reviven de generación en generación en cada sociedad. Como sostiene en un libro clave para este análisis, *Le sens pratique* (1980), traducido como *El sentido práctico*,

(...) las prácticas tienen la característica de constituirse en un tiempo, y reciben de éste su forma como orden de una sucesión y a través de esa forma su sentido (Bourdieu 2007 [1980], p. 157).

- Frente a la irreversibilidad del tiempo, Bourdieu propone interpelar las estructuras temporales mediante la práctica de la investigación, mecanismo que permite romper con la lógica cronológica. Esto queda claro en *La misère du monde* (*La miseria del mundo*, 1993) cuando en el capítulo más complejo metodológicamente, como es “Comprender”, en el que busca desentrañar cómo analizar datos, esboza que cada técnica de recolección de datos permite romper con la linealidad temporal. De esta manera, las encuestas, las entrevistas, las observaciones o cualquier trabajo de campo habilitan a usos del tiempo diferentes al de la sucesión y progresividad del tiempo. Se puede parar, rebobinar, volver a poner, repreguntar, revisar *a posteriori*, unir prácticas desarrolladas en fechas diferentes, etcétera. Distingue entonces el tiempo de la práctica del tiempo de la práctica del cientista social, en donde la tarea es comprender las articulaciones, las continuidades y las rupturas entre la regularidad del tiempo, del *cronos*, y las regularidades sociales de los sentidos prácticos que se incorporan, que se hacen cuerpo.

- Entonces las prácticas no son lo que los agentes hacen o dicen, sino las significaciones sociales que atraviesan eso que hacen o dicen; en tanto que la tarea del investigador es interpelar prácticas. Esto permite confrontar tres conceptos que generalmente se solapan: las regularidades, los reglamentos y la regulación. Para Bourdieu indagar es interpretar la distancia (de acercamiento o alejamiento) entre las regularidades de las prácticas y los reglamentos sociales instituidos. De allí que sostenga que las prácticas son repetitivas, pero también potencialmente creadoras. Empero, hay regulaciones que no son reglamentarias, que no responden a reglamentos sociales explícitos (ni aún escritos): hay regulaciones sociales que no son conscientes. Esto es lo que en la teoría bourdieuana son los *habitus*, un concepto de larga tradición etimológica que Bourdieu retoma de las nociones de *hexis* en Aristóteles, *habitude* en Aquino y de *habit-forming force* de Panofsky, procurando dejar de pensar como hábitos mentales y significarlos como corporales. Este cambio conceptual se produce precisamente en *Le Sens pratique*, cuando, a partir de pensar el sentido práctico de las acciones sociales, abandona la clásica definición de los *habitus* como “historia hecha naturaleza” –legado aristotélico– y consagra su categorización: los *habitus* son la “historia hecha cuerpo”.

- En otra referencia a lo temporal a partir de su estudio en la sociedad Cabilia en Argelia, Bourdieu sostiene en *Esquisse d'une théorie de la pratique précédé de Trois études d'ethnologie kabyle* (*Bosquejo de una teoría de las prácticas*, 1972) que los *habitus* funcionan como un reloj: le otorgan a las prácticas de un mismo grupo social las características de regularidad, unidad y sistematicidad.

- La teorización bourdieuana se asienta sobre la crítica de tres dicotomías que a mitad del siglo XX gobernaban las discusiones del pensamiento social: subjetivismo//objetivismo, teoría//práctica, estructuralismo//acción racional. Frente a ello, Bourdieu dedica parte de su proyecto intelectual de la década de 1970 a interpelar la incorporación de sentidos prácticos a través de disposiciones sociales, mediante reflexiones filosóficas e investigaciones de campo. En ese registro se inscriben *La reproduction: Éléments d'une théorie du système d'enseignement* (*La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, junto con Passeron, Jean-Claude, 1970), *Esquisse d'une théorie de la pratique* (1972), *La distinction: critique sociale du jugement* (*La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, 1979) y *Le Sens pratique* (1980).

- A partir de estas teorizaciones y de la ruptura de las dicotomías dominantes, el concepto prácticas le sirve a Bourdieu para establecer el sentido relacional entre sus tres principales conceptos: los capitales, los campos y los *habitus*. Las prácticas que realizan los y las agentes están condicionadas por la posesión de capitales valorados social, cultural, económica o simbólicamente. A su vez, están subordinadas a las posiciones que esos mismos agentes ocupan en el campo en el que esos capitales cobran valor (o disvalor). Por caso, *La distinction: critique sociale du jugement* es un tratado acerca de las distinciones entre las clases sociales, y cómo en estas operan y se distribuyen sentidos prácticos según el posicionamiento que ocupen como resultado de la apropiación y distribución de capitales.

- En el juego entre los *posicionamientos* en el campo y la *disponibilidad* de los capitales de los y las agentes es que Bourdieu expone su teorización acerca de que las prácticas son el efecto de (*dis*)posiciones incorporadas. Ese es el guiño intelectual para esbozar que su conceptualización de los *habitus* funciona como articulador, en tanto principio generador y unificador de las prácticas.

- El sentido relacional bourdieuano indica que lo social existe de dos maneras: como “la historia hecha cosa”, los campos, y como “la historia hecha naturaleza/cuerpo”,¹ los *habitus*. Para Bourdieu, esta doble existencia de lo social condensa la teoría de la práctica. De allí que indagar lo corporal supone interpretar los sentidos prácticos. Como afirma en *Le Sens pratique*, el sentido práctico es una facultad adquirida, incorporada, que no es consciente pero que se ajusta a las “demandas” sociales: es, en síntesis, la puesta en acción –regular, reglada y no-conscientemente regulada– de los *habitus*.

- Las prácticas generan principios de clasificación que operan cotidianamente de maneras conscientes o no-conscientes. En *La Domination masculine* (en español *La dominación masculina*, 1998) Bourdieu despliega esta afirmación a partir de reflexionar acerca de lo que denomina como “oposiciones pertinentes”, que supone que cada práctica tiene una identidad que implica un opuesto. En su análisis, se genera un esquema que embraga hombre//mujer – alto//bajo – lindo//feo – seco//húmedo – derecha//izquierda – conservador//radical, etcétera.

¹ Cabe recordar que en sus primeros escritos Pierre Bourdieu refiere a los *habitus* como la historia hecha naturaleza, y que a partir de 1972 con *Esquisse d'une théorie de la pratique précédé de Trois études d'ethnologie kabyle* y principalmente con *Le Sens pratique* (1980) refiere al *habitus* como historia hecha cuerpo.

- La metáfora de los sentidos del juego que despliega en *Le Sens pratique* permite comprender la interdependencia de las reglas, las estrategias, el sentido del juego y con el jugar, como sentido práctico. Las maneras sociales de moverse dependen entonces de la posición que ocupe en el campo, de los capitales que se disponga y de los sentidos prácticos incorporados que habilitan las estrategias y las orientaciones de cómo moverse.

- Pero también esto supone la in-corporación de regularidades, reglamentos y regulaciones que condicionan qué hacer y qué no, sin la necesidad de un *director de orquesta*, como define a los *habitus* en *Le Sens pratique*:

(...) los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (2007 [1980], p. 86).

- Disponer del “sentido del juego” es disponer de una “maestría práctica”, entendida como una manera de tener las principales facultades y propiedades para usar y disponer de una práctica específica en un contexto igualmente específico. Esa “maestría práctica” es la capacidad de dominar una práctica, y es un aprendizaje que se produce sin mediación de la consciencia, cuerpo a cuerpo. De allí que para Bourdieu el buen jugador es el que se anticipa a las jugadas, quien tiene una “maestría práctica” capaz de actuar incluso antes de que la acción lo requiera. Es por ello que, una vez más, la conceptualización bourdieuana de las prácticas permite romper con la lógica cronológica y establecer que el sentido práctico antecede a la acción.

- A su retorno de Argelia, Bourdieu desarrolla una investigación en su región natal Béarn acerca de las estrategias matrimoniales que se perpetúan tradicionalmente para la reproducción social, y cómo la resignificación de los modos de conseguir pareja implicaron que un conjunto de campesinos no tenga las (dis)posiciones para cumplir con el mandato social de formar familias. Este es el eje central de *Le bal des célibataires: crise de la société paysanne en Béarn (El baile de los solteros, 2002)*, una obra en la que aparecen dos conceptos clave. Por un lado, es en este análisis en el que emerge la categoría teórica de “*hexis corporal*”, entendida como el conjunto de actitudes, virtudes, representaciones y percepciones que los agentes tienen sobre los cuerpos. Es, en síntesis, *los modos de llevar el cuerpo*.² Por el otro, la afirmación de uno de los solteros

² Si bien excede los alcances de este escrito, cabe señalar que no es lo mismo la *hexis corporal* y los *habitus*. Para profundizar puede verse Galak, E. (2010) *El concepto cuerpo en Pierre Bourdieu: Un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.453/te.453.pdf>

que al ser entrevistado explicita una de las frases cotidianas que mejor exponen la incorporación de los sentidos prácticos: “esto no es para mí”. En la percepción de ese campesino de su incapacidad para readaptarse a las nuevas condiciones materiales de vida y de ser partícipes activos de las modernas estrategias de reproducción, se explicita cómo opera la incorporación de sentidos prácticos como marco no-consciente de sus acciones. “Esto no es para mí”, porque es una práctica que le resulta ajena, porque la percibe ajena a las estructuras (tradicionales) que este agente estructuró a lo largo de su historia. Esto es, la afirmación de que “esto no es para mí” supone que *hay* cosas que son para mí y *hay* cosas que no son para mí, y ello se produce por la tácita aceptación de la posición del campo que se ocupa, de los capitales que se dispone y de los *habitus* que se producen por la incorporación de tales (dis)posiciones.

- Toda práctica social es aprendida, aunque no toda práctica social sea enseñada, por lo menos pedagógicamente. Con este telón de fondo se percibe que toda educación se basa en prácticas, cuestión que se profundiza en el marco de la escolarización. La regularidad, la reglamentación y la regulación son claramente visibles en las prácticas educativas: en las escuelas se fabrican personas, porque se fabrican formas de pensar y formas de actuar,³ y ello es efecto de la curricularización de todas las prácticas que se desarrollan en las instituciones educativas, sean parte del currículum explícito o sean parte del currículum implícito o nulo.⁴

- En *Capital cultural, escuela y espacio social* (1997) Bourdieu señala que, mientras que la tarea de los procesos de escolarización es combatir las jerarquías sociales, sus prácticas reproducen jerarquías, sean entre disciplinas –se valoran más las intelectuales que las manuales, por ejemplo– o entre saberes –se aprecia un hecho de la historia por sobre otro, se atiende a un conjunto de perspectivas teóricas abandonando otras, se eligen técnicas a ser transmitidas dejando fuera otras, etc.–. Cabe recordar que en *Le Sens pratique* refiere a los condicionamientos de las prácticas modernas por las lógicas de institucionalización, como las de las escuelas, afirmando que esta es la senda más segura a la naturalización de lo social. Esto hace recordar la sentencia que consagra en una de sus investigaciones iniciales, *Les héritiers: les étudiants et la culture* (junto con Jean-Claude Passeron, traducido como *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, de 1964), cuando afirma que, contra la creencia de ascenso social que habilitan las escuelas, los sistemas educativos están concebidos para el *statu quo*, para mantener la herencia social y reproducirla.

- El principal objeto de las prácticas educativas es el cuerpo. De eso sabe bien la Educación Física, aunque no sea algo exclusivo de ésta. Si algo se aprende en la escuela es porque se incorpora, pero también porque se reproduce como saber sobre el cuerpo. Ello es cierto tanto en su sentido activo como pasivo. Inclusive, cabe agregar que los principales

³ Para profundizar puede verse la entrevista “Sobre la escuela” que se le hizo a Pierre Bourdieu: https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A y <https://www.youtube.com/watch?v=uVb2w73dwH0>

⁴ Se sigue acá la propuesta de Elliot Eisner (1985), acerca de “Los tres currículos que enseñan todas las escuelas. El currículum nulo”, *The educational imagination: on the design and evaluation of School programs*. New York: Mac Millan.

requisitos para el ingreso a una escolarización obligada en los sistemas educativos modernos pasan por el cuerpo (o por lo menos, por una interpretación del cuerpo como objeto): edad, control de esfínteres, vacunación.

- Para Bourdieu toda práctica es atinente a lo corporal. Sin embargo, la categoría teórica de “prácticas corporales” refiere a una especificidad que expone como objeto fundamental de esa práctica al cuerpo en movimiento. El concepto de prácticas corporales en el proyecto intelectual bourdieuano es una resignificación de la propuesta de Marcel Mauss acerca de técnicas corporales, a partir de dos giros teóricos. Por un lado, obvia la consideración biológica de la propuesta mausseana, que tiene en cuenta procesos del organismo como sinónimos del cuerpo y que utiliza la figura de lo natural en su doble sentido, como lo natural del cuerpo y como la naturalización de lo social en el cuerpo. Como respuesta a eso, por el otro, Bourdieu abandona la sinonimia del cuerpo con la naturaleza, reemplaza la idea de que lo social se naturaliza por la de que se incorpora, y profundiza en la inserción de lo corporal en el campo social, especialmente por estar atravesado por condiciones de clase, género, etnia, raza, edad.

- Existen un conjunto de obras en las que Pierre Bourdieu refiere a la especificidad de reflexionar acerca de las prácticas corporales, y todas ellas refieren a las prácticas corporales deportivas. “Deporte y Clase social” (1978, publicado en español en *Materiales de sociología del deporte*, 1993), “¿Cómo se puede ser deportista?” (1984, *Sociología y Cultura* en 1990), “Programa para una sociología del deporte” (1987, *Cosas dichas*, 2007), “Los juegos olímpicos: Programa para un análisis” (1996, *Sobre la Televisión*, 1997). Indirectamente también son trabajados en *La distinción: critique sociale du jugement* (1979) y en el documental dirigido por Pierre Carles “La sociologie est un sport de combat” (2001). Si bien las particularidades, en todos ellos la recurrencia es incluir a las prácticas deportivas como prácticas que reproducen sentidos sociales. Los capitales simbólicos, culturales o económicos, la posición que se ocupe en el campo y la relación de un deporte con el resto de los deportes son para Pierre Bourdieu principios para pensar las prácticas deportivas. De allí que, por caso, la afiliación a una clase social sea indisoluble de la práctica deportiva, lo cual es el efecto de procesos educativos, de aprendizaje y de incorporación. Como sostiene en “Programa para una sociología del deporte”,

Para que pueda constituirse una sociología del deporte, es necesario ante todo darse cuenta de que no se puede analizar un deporte particular independientemente del conjunto de las prácticas deportivas; es necesario pensar el espacio de las prácticas deportivas como un sistema del cual cada elemento recibe su valor distintivo (Bourdieu, 2007, p. 173).

A modo de cierre

Sin pretender ser esquemático ni exégeta del autor, recupero las principales propiedades de las prácticas según la teorización de Pierre Bourdieu. Las prácticas no son lo opuesto a la teoría

ni tampoco la mera acción racional, sino que ponen en juego categorías de percepción, apreciación y acción. Existen prácticas diferenciales y específicas, siendo condicionadas por la disposición de capitales, por la posición en el campo y por la (dis)posición de *habitus*. Las prácticas generan principios de clasificación, se naturalizan socialmente y se incorporan, precisamente como *habitus*. Cada agente tiene incorporado un sentido del juego, un “sentido práctico” que entraña tener el dominio práctico de las regularidades del mundo social. Esto es porque, precisamente, las prácticas tienen regularidad, unidad y sistematicidad. Entonces, reflexionar acerca de las prácticas conlleva interpelar sobre la regularidad (de las acciones), la reglamentación (lo que está permitido hacer) y la regulación no-consciente (una relación con la ética, con la moral, con la política). Las prácticas portan un sentido del tiempo, en parte irreversible por su cronología, en parte reversible en las prácticas de investigación.

Por último, las prácticas no determinan, sino que son estrategias: maneras regulares y regularizadas de cómo hacer, cuyo dominio significa una “maestría práctica”. Este dominio no siempre se enseña, pero sí se aprende y aprehende. Por ello, los procesos de escolarización cumplen un rol fundamental en la apropiación de sentidos prácticos, siendo una de sus tareas fundamentales la naturalización de lo social a través de tener por objeto el cuerpo. Por todo ello, indagar lo corporal es interpelar la política en sus prácticas.

Referencias

- Bourdieu, P. (1972). *Outline of a theory of practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977 [1972].
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo, 1990.
- Bourdieu, P. y Passeron, JC. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Méjico, Distribuciones Fontamara, 1996 [1979].
- Bourdieu, P. (1997a). *Capital cultural, escuela y espacio social*, Madrid, Siglo XXI Editores
- Bourdieu, P. (1997b). *Sobre la televisión*, Barcelona, Anagrama
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus [1979].
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama, 1999 [1997].
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 2000 [1998].
- Bourdieu, P. (2001). *Las formas de capital, capital económico, capital cultural y capital social* en “Poder, derecho y clases sociales”, Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer, 2001.
- Bourdieu, P. y Passeron, JC. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2003 [1964].
- Bourdieu, P. (2004). *El baile de los solteros*, Barcelona, Anagrama, 2004 [2002].
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992). *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2005 [1992].
- Bourdieu, P. (2006). *Argelia 60. Estructuras económicas y estructuras temporales*, Buenos Aires, Siglo XXI

- Bourdieu, P. (2007a). *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2007a [1980].
- Bourdieu, P. (2007b). *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, 2007b [1987].
- Bourdieu, Pierre (dir.) (2007d). *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007d [1993].
- Bourdieu, P. (2014). *Bosquejo de una teoría de la práctica*, Buenos Aires, Prometeo, 2014 [1972].

TERCERA PARTE

El cuerpo como problema

CAPÍTULO 9

Las metamorfosis del cuerpo y las raíces materiales de la subjetividad

Ariel Martínez

Introducción

Existe una amplia proliferación de literatura psicoanalítica abocada a enfrentar el problema de las transformaciones de la subjetividad a lo largo del tiempo. Todas estas miradas consolidan un dualismo que segmenta un cuerpo cuyos cambios se encuentran determinados por ritmos madurativo-biológicos, por un lado, y una psique enfrentada al desafío de simbolizar aquellas metamorfosis, por otro lado. Estas aproximaciones ponen en segundo plano dos cuestiones que aquí intentaremos recuperar: en primer lugar, el concepto de pulsión que, tal como lo teoriza Freud, nos permite pensar los anudamientos indiscernibles entre lo anímico y lo somático; en segundo lugar, la mirada deleuziano-guattariana, la cual nos ofrece una aproximación ontológica no esencialista hacia las potencias vitales que anidan en la materialidad del cuerpo. Desde aquí, este capítulo se propone resituar el cuerpo en las narrativas psicoanalíticas del desarrollo desde un prisma que contempla el complejo diálogo entre los registros ontológico y político.

La estructuración psíquica

Como no podía ser de otro modo, el manto del dualismo mente-cuerpo cubre gran parte de los discursos psicoanalíticos preocupados por el problema del desarrollo. El aporte de Silvia Bleichmar (1994, 2002) respecto a los primeros momentos de estructuración del psiquismo resulta instructivo al respecto. Con el objetivo de trazar líneas posibles hacia una teoría de los orígenes, la autora deslinda momentos de la fundación del psiquismo. Así, considera al

(...) inconsciente como no existente desde los comienzos de la vida, sino como un producto de cultura fundado en el interior de la relación sexualizante con el semejante, y, fundamentalmente, como producto de la represión originaria que ofrece un *topos* definitivo a las representaciones inscritas en los primeros tiempos de dicha sexualización (Bleichmar, 2002, p. 17).

Su investigación asume explícitamente el objetivo de cercar los tiempos reales –no míticos– de fundación del inconsciente. La autora parte de un texto temprano de Freud (1895) titulado *Proyecto de psicología para neurólogos*. Allí, el padre del psicoanálisis ofrece un incipiente modelo de aparato psíquico en el que circulan y se ligan cantidades de energía. Freud postula un *principio de constancia* –tendencia a la descarga a cero– para dar cuenta del modo en que se procesan las cantidades en el aparato psíquico. En el modelo propuesto, existen estímulos endógenos de los cuales es imposible huir. Esta cantidad de energía imposible de ser evacuada quebranta la posibilidad psíquica de que se logre un desinvertimiento absoluto. La descarga a cero, la inercia, sí es factible en el plano autoconservativo de la vida biológica. Algo de aquella energía es desgajada de la necesidad biológica configura un plus irreductible que obliga a modos de derivación que alteran los modos de funcionamiento del aparato psíquico y lo complejizan. Ante la imposibilidad de la fuga, es la constancia de energía la que inaugura las series placer-displacer como forma de resolver las tensiones endógenas que someten al aparato psíquico.

Freud señala que el recién nacido se encuentra sometido a condiciones definidas como *apremio de la vida o tensión de necesidad*. Este conjunto de tensiones requieren para su resolución una acción específica, una operación que es independiente de aquel incremento de energía endógena. En sus comienzos, el viviente es incapaz de realizar tal acción específica, por este motivo se requiere un auxilio ajeno. Así, el otro humano inaugura un pasaje, un *décalage*, que marca la emergencia del incipiente sujeto sexuado a partir de un real biológico. Los estímulos corporales que incrementan los montos de energía son endógenos al organismo, pero exógenos respecto sistema neuronal que Freud postula como modelo rudimentario de la psique. La energía ingresa al psiquismo en estructuración mediante una conversión de la energía endógena pero exterior en excitación endógena interior –ante la cual no es posible la sustracción mediante la motilidad–. Aquello ante lo cual no es posible la huida, la fuga o la sustracción refiere a cierta reminiscencia del cuerpo, algo así como un cuerpo extraño interno. Ciertamente, parece tratarse de ciertas impulsiones, la acción misma de inscripciones en el aparato, a las que Freud denomina posteriormente como *pulsión*.

Entonces, el principio de inercia es perturbado por aquello que produce las transformaciones del incipiente aparato: las inscripciones que son efecto de la pulsión del otro humano. Se trata de la *vivencia de satisfacción*, mediante la cual restos desgajados de la sexualidad del semejante auxiliar son inscriptas y constitutivas del psiquismo. Una vez sucedido esto, la energía interna al aparato psíquico, la *pulsión*, será tramitada por movimientos ligadores de cantidades sobrantes de energía a conglomerados representacionales. Así se evitará el displacer y se buscará el placer. Así, Bleichmar nos ofrece un modelo a partir del cual poder dar cuenta de la instalación del autoerotismo y de la circulación de la economía libidinal. Se trata de los primeros tiempos en los cuales se instauran las primeras inscripciones sexualizantes que dan origen a la pulsión. Inscripciones precoces que aún no son estrictamente inconscientes, pues aún no se ha producido el clivaje psíquico que diferencia el sistema preconscious-consciente –regido por la legalidad del

proceso secundario– respecto del sistema inconsciente –regido por la legalidad del proceso primario–. Este momento fundacional constituye, considerando el modelo freudiano de circulación de la economía libidinal, un *Más acá del principio de placer*.

Las primeras inscripciones sexualizantes que provienen del otro, es decir las representaciones que el semejante sexuado –provisto de inconsciente– instala, deben acompañarse de movimientos de ligazón psíquica. Si el adulto a cargo de los cuidados del *infans* cuenta con una tópica psíquica constituida, es decir, con sus sistemas intrapsíquicos diferenciados, la instalación del autoerotismo se vincula estrictamente con que sus actos no se reducen a lo autoconservativo. Los actos de cuidado son una respuesta al desbordamiento biológico que Freud denomina *apremio a la vida*. El accionar del otro, sus cuidados, teñidos de un plus sexualizante desconocido incluso para quien está a cargo de los cuidados, propicia la inscripción y complejización de un sistema de representaciones que se independiza de la inmediatez de la necesidad biológica.

Para que la pulsión se instaure, el organismo viviente requiere de lo que Bleichmar denomina un *conmutador* no existente en el organismo. En la búsqueda de lo nutricional se produce un encuentro con la sexualidad del otro. La sexualidad inconsciente del otro inunda el organismo de una energía sexual no cualificada por el *infans* propiciando efracción del orden somático. Bleichmar entiende que la fuente de la pulsión está del lado del otro, en el objeto ofrecido ante la necesidad biológica. Así se alcanza el placer de órgano y se constituye la zona erógena, zona de apertura donde la cantidad exterior logra conmutarse en excitación endógena. Jean Laplanche (1989) afirma que esta intrusión representacional y económica cabalga sobre mensajes enigmáticos, descualificados e ignorados por quien los transmite debido a que son efecto de su propio inconsciente.

El objeto que el otro ofrece para apaciguar la necesidad irrumpe como objeto sexual excitante, pulsante y traumático. Bleichmar afirma que las inscripciones tempranas poseen operancia atacante que propicia intentos evacuativos necesariamente fallidos, pues esta energía es inevacuable –se trata de la pulsión, no cantidades somáticas cuyas tensiones pueden ser resueltas mediante un objeto autoconservativo–. La autora señala: “la intrusión de lo sexual deja a la cría humana librada a remanentes excitatorios cuyo destino deberá encontrar resolución a partir de conexiones y derivaciones que constituirán modos defensivos precoces” (Bleichmar, 2002, p. 40). El encuentro con el otro arroja un remanente excitatorio que requiere de una vía de descarga a partir de investimentos colaterales de representaciones que, desde un punto de vista económico, constituyen vías de facilitación conexas y permiten ligar y organizar la excitación sobrante. En suma, “el remanente excitatorio, producto de este encuentro [entre la boca y el pecho], tenderá a la descarta o a la ligazón bajo el modo de un investimento colateral de representaciones (vías de facilitación conexas)” (Bleichmar, 2002, p. 41).

Bleichmar complejiza su modelo cuando afirma que la sexualización, es decir, la implantación de la pulsión (Laplanche, 1989) se acompaña de ‘trasvasamiento’ narcisista que propicia ligazones que dan origen al Yo futuro. Para ello, la autora afirma que el otro humano a cargo de los cuidados debe contar con

Su aparato psíquico clivado, que conserva del lado inconsciente las representaciones deseantes, potencialmente autoeróticas, capaces de transmitir una corriente libidinal que 'penetra' traumáticamente al viviente haciéndose portadora de un deseo inconsciente, deviniendo, entonces, soporte material de un mensaje enigmático a ser transmitido al bebé; un mensaje que lo parasita sexualmente y lo somete a un aflujo que debe encontrar vías de evacuación. [...] su inconsciente –inconsciente que agita a su vez a la cría–, posee al mismo tiempo las representaciones yoico-narcisistas que le hacen ver a su bebé –del lado del preconscious– como un todo, como una Gestalt organizada, como un 'ser humano'. La libido desligada, intrusiva, que penetra, será ligada de inicio por vías colaterales, mediante el recogimiento que propicia este narcisismo estructurante de un vínculo amoroso (Bleichmar, 2002, p. 41-42).

Tomando los términos freudianos, Bleichmar nos pide que nos representemos al Yo como una red de neuronas investidas, facilitadas entre sí. Esta instancia encuentra su precursor en la representación totalizante que la psique adquiere enlazada con los sistemas del narcisismo yoico del otro a cargo de los cuidados. Es esto lo que permite que la pulsión se ligue mediante vías colaterales. Este sistema de ligazones permitirá luego la formación del Yo. Posteriormente a la fundación de lo psíquicos, el inconsciente es fundado por la represión originaria, la cual se establece sobre las primeras inscripciones. Así se produce un clivaje y sostiene en el interior del aparato psíquico la división entre sistemas diferenciales. La represión originaria fija en el inconsciente las primeras inscripciones mediante la instalación de los contrainvestimientos de los representantes pulsionales que culminan en las representaciones totalizantes del narcisismo y en la instauración del Yo.

El relato bleichmariano de la constitución psíquica no oculta el dualismo cuerpo-mente –desplazado hacia los términos organismo-psique. Preocupada por el determinismo biológico, la autora se aleja rotundamente de una concepción del inconsciente originario existente desde el nacimiento, con contenidos filogenéticos que determinan el curso de la estructura. También cuestiona todo punto de mira para el cual la sexualidad se apuntala en lo orgánico y, por tanto, queda bajo la égida de determinaciones endógenas. Así, Bleichmar abandona la idea de que la pulsión sea un correlato psíquico de lo somático y el determinismo biológico que este punto de vista supone (Bleichmar, 1994).

Lo puberal

Ciertas miradas psicoanalíticas en torno al problema del desarrollo recrudescen el dualismo cuando explican las transformaciones corporales propias de la pubertad y sus repercusiones psíquicas. María Cristina Rother de Hornstein (1992) alude a la pubertad como una encrucijada en la historia libidinal. La pulsión inscripta en el aparato psíquico se enfrenta con una reorganización que impone a la psique un trabajo de metabolización, de transformación. Este punto de

vista supedita la transformación psíquica a una transformación previa, necesaria pero no suficiente, que ocurre en el plano pulsional. ¿Acaso la pulsión no es un elemento psíquico? Es evidente que en el viejo dualismo mente / cuerpo la pulsión queda vinculada al segundo elemento y los trabajos psíquicos de elaboración simbólica del Yo quedan vinculados al primero.

La segunda oleada pulsional, tal como Freud (1905) refiere a la pubertad, constituye una reorganización de las zonas erógenas vinculada directamente con los cambios corporales inéditos hasta ese momento. Estas transformaciones configuran un acontecimiento que obligan al Yo a un trabajo interpretativo y a una reconstrucción permanente. La pulsión, enraizada en el cuerpo, opera como una fuerza estructurante que exige al Yo la puesta en marcha de trabajos que tejen sentidos en torno al impacto vivencial del acontecimiento pulsional. Entonces, la pubertad señala un momento específico en el devenir subjetivo en el que los cambios corporales inéditos hasta ese momento demandan una significación. El desborde pulsional que las transformaciones biológicas acarrearán requiere un borde lingüístico. Es en este contexto donde el Yo está compelido a historizar y otorgar sentido a lo nuevo. Al igual que los aportes de Bleichmar, referidos a los primeros tiempos de constitución subjetiva, aquí el cuerpo –ya sea en sus aspectos biológicos o pulsionales– se recorta como un dato primero, cronológicamente previo a lo psíquico. Soma y psique irrumpen como órdenes ontológicamente disyuntos.

Para Rother de Hornstein (1992), la pubertad puede ser considerada un traumatismo debido a que, tal como señala el sentido psicoanalítico de trauma, grandes cantidades de energía (pulsional) ingresan de forma abrupta a la estructura y desbordan sus capacidades de elaboración o simbolización. Si volvemos a lo arriba señalado, el modelo de aparato que, partiendo de Freud, Bleichmar ofrece, considera la vivencia de dolor y la reactivación del *displacer* cuando grandes cantidades de energía invaden el aparato psíquico y resultan inmetabolizables. Esto es, la irrupción de cantidades hipertróficas que perforan los dispositivos mediante los cuales el sistema se mantiene a salvo. Bleichmar define esta situación como *traumatismo*, es decir, una particular relación entre cantidades que ingresan y la capacidad de ligazón en el interior del sistema psíquico de esas cantidades –necesarias para encontrar la descarga y llegar al estado de reposo placentero al que tiende el *principio de constancia*.

Rother de Hornstein (1992) afirma que “la pubertad promueve un estado de ruptura de un equilibrio anterior, tan corporal como psíquico” (p. 73). Ante esto, el sistema psíquico “puede autoorganizarse cuando reacciona frente a las perturbaciones imprevistas” (p. 73). Tales perturbaciones que obligan a la complejización refieren a elementos no pertenecientes a lo psíquico. Cuando la autora afirma que “los cambios corporales de la pubertad amenazan con desbordar la capacidad del aparato psíquico” (p. 74) queda en claro que el cuerpo es representado por la psique, por tanto, el cuerpo existe previamente a esa representación. La autora afirma:

La metamorfosis corporal de la pubertad obliga al encuentro del psiquismo con una nueva representación del cuerpo que cambia, y con una nueva forma de manifestación de su mundo pulsional. Se impone un trabajo de simbolización para acceder a ese orden libidinal e identificadorio novedoso en su necesidad

de reencontrar las formas elementales del placer, del pensamiento y de la comunicación con los otros (Rother de Hornstein, 1992, p. 74)

También menciona que “la pubertad cuestiona todo y amenaza el funcionamiento del yo” (p. 75). Añade que “el trabajo de la pubertad será la posibilidad de apropiarse de ese cuerpo” (p. 75) y que “la pubertad hace que el sujeto devenga propietario de su cuerpo” (p. 75). Entonces, la literatura psicoanalítica que aborda las transformaciones psíquicas puberales alude al cuerpo en términos dualistas, como un afluente de cambio que, secundariamente, la psique debe representar en otro orden o ámbito. El cambio psíquico se encuentra mediado por un trabajo de elaboración puesto en marcha por un sujeto exigido por el apremio del cuerpo y sus demandas pulsionales. Esta vinculación entre sujeto y cuerpo mediante una retórica dualista a la que estamos habituados también invoca otra de sus versiones, aquella que señala la tensión entre materia y significación. Queda claro que el dualismo cobra fuerza bajo el planteo que posiciona los cambios corporales, por un lado, y su impacto en la psique, por otro. Un tabique ontológico separa ambos órdenes, para el cual el cuerpo es exigencia de trabajo para una psique que, afectada secundariamente a partir de aquellas transformaciones, debe metabolizar dichos cambios.

Como señalamos anteriormente, Bleichmar se preocupa especialmente por desvincular la pulsión del ámbito determinista del organismo biológico. Para ello explica el proceso mediante el cual la pulsión es implantada desde el otro, desde una exterioridad a la psique emergente. Aún así, tal como señala Freud mediante la noción de apuntalamiento, la pulsión no permanece ajena a lo somático. Si esto no fuese así ¿cómo explicar el entramado entre las transformaciones corporales de la pubertad y la reorganización de las pulsiones? Otras pensadoras, como Suely Rolnik, acuden a lo corporal y su acervo pulsional como materialidad desde donde la subjetividad emerge. Al mismo tiempo establecen una distinción, aunque no una diferencia ontológica, con el orden de la representación. Como veremos, está vía resulta interesante para cuestionar los dualismos presentes en la retórica psicoanalítica que teme reclamar como patrimonio psíquico una pulsión demasiado vinculada con la corporalidad material que resiste a la plena simbolización mediante el ámbito de la representación. Esto, sin dudas, incrementa los dualismos que caricaturizan, en el caso particular de las transformaciones que la pubertad exige, la imagen de un Yo que tiene un cuerpo al cual debe representar. Como un comandante en su nave corpórea, el Yo configura la apoteosis de la mente cartesiana.

La potencia pulsional de la materialidad de los cuerpos

Suely Rolnik (2019) propone pensar los nudos particulares entre la actual versión del régimen capitalista y la fuerza vital. El capitalismo se alimenta de la fuerza vital, aunque no bajo la forma de la fuerza de trabajo. La economía capitalista vibra en la materialidad de nuestros cuerpos puesto que el capital se apropia de la vida. Rolnik denomina a esta apropiación proxenetización

o cafisheo como alusión clara al componente pulsional de la potencia vital de creación y transformación de los cuerpos. En palabras de Rolnik: “en su nueva versión, es la propia pulsión de creación individual y colectiva de nuevas formas de existencia, y sus funciones, sus códigos y representaciones lo que el capital explota, haciendo de ella su motor” (Rolnik, 2019, p. 28). La autora alude al campo inmanente de la pulsión vital de un cuerpo, ya sea social o individual y a la posibilidad de direccionarla hacia la creación de nuevos modos de existencia no direccionados hacia la acumulación de capital.

Rolnik enfatiza la posibilidad de reapropiación ontológica de la pulsión vital. La potencia de creación se anuda al deseo y, al mismo tiempo, se tensa con los modos de producción de subjetividad de donde los regímenes políticos extraen su consistencia. Por este motivo, toda transformación política no es ajena a la potencia vital de los cuerpos, se trata de “resistir en el propio campo de la política de producción de la subjetividad y del deseo dominante en el régimen en su versión contemporánea” (p. 31). Todo régimen de subjetivación posee un régimen de inconsciente. Es preciso identificarlo para reapropiar la fuerza creadora. Rolnik denomina al régimen actual “inconsciente colonial-capitalístico” y señala que el laboratorio de ideas no puede incidir en el abuso de la fuerza vital de creación y cooperación. La autora refiere a las protestas de los inconscientes como posibilidad de cambio. Aquella protesta se lleva a cabo en el terreno de la propia experiencia subjetiva, es allí donde habita “el movimiento pulsional que mueve las acciones del deseo en sus distintos destinos” (p. 32). En un campo de poder comandado por el régimen de producción de subjetividad, tal reapropiación se vuelve posible durante breves y fugaces momentos. Aún así, Rolnik concibe la posibilidad de que tal potencia enraizada en los cuerpos pueda reencausarse hacia la irrupción de nuevas ideas y desplazar la producción de pensamientos fagocitados por las configuraciones de poder existentes.

Al prestar atención a las fuerzas del mundo que habitan en cada uno de los cuerpos nunca aislados entre sí. Tales fuerzas se expresan mediante procesos de singularización que parten de la vida colectiva. Las resonancias y sinergias que allí se producen crean las condiciones para la formación de un cuerpo colectivo común. La potencia micropolítica se vincula con la reapropiación de la pulsión creadora capaz de producir diferencias. En contraposición, tenemos la reproducción infinita de lo mismo. Las acciones que permanecen idénticas a sí mismas redundan en un acto estéril que no produce obra, es decir, que no produce el acontecimiento de la creación de una diferencia. Con todo, para poder deslindar la posibilidad de reapropiación de la potencia de creación y, consecuentemente, el desplazamiento de la política de producción de subjetividad bajo dominio del inconsciente colonial cafisheístico que se apropia de esa potencia, Rolnik propone imaginar el mundo como la superficie material de una cinta de möbius poblada de todo tipo de cuerpo (humanos y no humanos) en conexiones variadas y variables. Una de las caras de esta superficie topológico-relacional corresponde a las formas del mundo, es decir, cómo se encuentra moldeado en su actualidad. La otra cara (que, en rigor, es la misma) corresponde a las fuerzas que se plasman en él en tanto que vivo. Tratándose de una cinta de möbius, dichas caras

son indisociables puesto que constituyen una única y misma superficie. La agitación de las fuerzas puede desestabilizar las formas. Asimismo, no hay forma que no sea una concreción de flujo vital y no hay fuerza que no esté moldeada por alguna forma.

Rolnik deja en claro que formas y fuerzas, aunque inextricables, son diferentes. Las señales de cada una de ellas se registran de modo diferente. Las señales de las formas se captan mediante la percepción y el sentimiento, esto es, la forma más inmediata en que experimentamos el mundo y lo aprehendemos en sus actuales contornos. Esto es lo que solemos llamar como realidad, “modos de existencia articulados según códigos socioculturales que configuran distintos personajes, sus lugares y su distribución en el campo social, que resulta inseparable de la distribución del acceso a los bienes materiales e inmateriales, sus jerarquías y sus representaciones” (p. 45-46). Las formas cartografían nuestra aprehensión del mundo. La percepción y los sentimientos están indisociablemente anudados a códigos y representaciones que permiten adjudicar sentido. Habida cuenta de nuestra condición socio-cultural, la forma nos moldea como sujeto según el imaginario imperante. Las formas nos permiten existir socialmente.

Si bien las formas son indispensables para conducir nuestra existencia, en las sociedades bajo régimen colonial-capitalístico adquieren un poder desmesurado. Aún así, existen otras vías de aprehensión del mundo. En nuestra condición de vivientes, las fuerzas agitan nuestro cuerpo. A partir de encuentros con otros cuerpos, múltiples, surge la potencia de alterar “el diagrama de vectores de fuerzas y de las relaciones entre ellos, que producen nuevos y distintos efectos” (p. 47). A partir de Deleuze y Guattari, Rolnik denomina perceptos y afectos a los modos en que captamos las fuerzas. El percepto “consiste en una atmósfera que excede a las situaciones vividas y sus representaciones” (p. 47). El afecto no refiere a una emoción psicológica sino a “una ‘emoción vital’” (p.47). Aún más,

Los perceptos y los afectos no tienen imágenes, ni palabras, ni gestos que les correspondan –en definitiva, no tienen nada que los exprese–, y, no obstante, son reales pues se refieren a lo vivo en nosotros mismos y fuera de nosotros. Componen una experiencia de apreciación del entorno más sutil, que funciona de un modo extracognoscitivo (Rolnik, 2019, p. 47).

Rolnik denomina a esta captación mediante perceptos y afectos ‘saber-del-cuerpo’ o ‘saber-de-lo-vivo’, se trata de “un saber intensivo, distintos a los conocimientos sensibles y racionales propios del sujeto” (p. 47). Esta forma de experimentar el mundo, aunque inmanente a nuestra condición de cuerpo vivo, es ‘fuera-del-sujeto’ territorializado por la forma. La autora denomina ‘cuerpo vibrátil’ o ‘cuerpo pulsional’ a esta esfera de la experiencia constituida por “los efectos de las fuerzas y las relaciones que agitan el flujo vital de un mundo y que atraviesan singularmente todos los cuerpos que lo componen” (p. 48). Así, existimos en un plano inmanente a todos los vivientes en proceso continuo de trasmutación. El modo de comunicación en este plano no transcurre por el significado lingüístico, sino por la ‘resonancia’ o la ‘reverberación’. Rolnik señala

En este plano no existe distinción entre sujeto cognoscente y objeto exterior: el otro, humano o no humano, no se reduce a una mera representación de algo que le es exterior, tal como lo es en la experiencia del sujeto: el mundo vive efectivamente en nuestro cuerpo y produce en este gérmenes de otros mundos en estado virtual (Rolnik, 2019, p. 48).

En nuestro cuerpo pulsán mundos larvarios que nos lanzan continuamente a estados de extrañeza. El régimen que impera actualmente disocia su forma de nuestra condición de vivientes, los cual sofoca los perceptos y afectos y nos destituye de este singular saber-de-lo-vivo. Así, las fuerzas de lo vivo en nuestro cuerpo, capaces de engendrar transformaciones radicales a la forma, son connotadas como una fuerza extraña y peligrosa que debe ser dominada.

Aunque simultáneas, indisociables e irreductibles una a la otra, las dos caras de la superficie topológico-relacional del mundo se organizan mediante lógicas, escalas y velocidades diferentes. Esta relación se sostiene en una paradoja que alimenta una tensión constante. Las cartografías socio-culturales vigentes dan forma y consolidan la potencia virtual de las formas que siempre puján por germinar bajo nuevas formas posibles. Así, se tensa un movimiento que “presiona a la subjetividad en dirección a la conservación de las formas en que la vida se encuentra materializada” (p. 49) con otro movimiento, aquel que presiona a la subjetividad hacia “la conservación de la vida en su potencia de germinación” (p. 49), que pone en riesgo las formas vigentes de la subjetividad y del mundo.

Para Rolnik, un mundo embrionario habita y germina silenciosamente en el cuerpo. La actualización de este mundo virtual puede encontrar nuevas formas de ver y sentir, esto es, el carácter intensivo del afecto vital puede transducirse en experiencias sensibles y, así, inscribirse en la superficie del mundo generando desvíos en la arquitectura actual de las formas. Esto nos permite pensar un proceso de composición y recomposición entre forma y fuerzas. Es posible concebir actos de creación gestados virtualmente en el revés de la trama de los territorios existenciales establecidos. Así, cuando la potencia vital que anida en los cuerpos encuentra nuevas formas, sentidos, bordes socio-culturales, se logra romper con lo instituido. Animado por las fuerzas de lo vivo, el deseo se vuelve potencia instituyente y es capaz de romper las formas vigentes de la superficie del mundo.

En este contexto, por acontecimiento se entiende un devenir de la subjetividad sostenida en la potencia de la vida y su irrupción en la cartografía del presente. Es allí cuando las acciones del deseo crean una diferencia, es decir, cuando la pulsión vital se actualiza bajo nuevas formas. La fuerza vital que nace de los cuerpos es un agente activo de creación de nuevos mundos. Existe, afirma Rolnik, un saber-del-cuerpo que transcurre fuera-del-sujeto, es decir, no absolutamente cooptado por las formas, vinculado con “las fuerzas que agitan un mundo en su condición de viviente” (p. 59). La subjetividad reducida al sujeto estructurado en la cartografía cultural que lo dota de su forma, desconoce el proceso que conduce a las transformaciones de sí mismo y del mundo.

Comentarios finales: enredos ontológicos y las raíces materiales de la subjetividad

Rolnik nos enfrenta con un registro corporal irreductible al lenguaje. La subjetividad se encuentra enredada con aquella materialidad corpórea cuya fuerza y potencia productiva conocemos como pulsión. Elizabeth Wilson (2004) concibe de forma radicalmente diferente al mundo material. El cuerpo, sugiere, está saturado de intención psíquica y es una plataforma de posibilidades dinámicas. La psique a la que refiere la autora se encuentra encarnada, pues la mente se enreda con el sustrato material del cuerpo de forma indiscernible. Wilson afirma la inseparabilidad de lo biológico y lo psicológico, y argumenta que “las tendencias psicoculturales están en juego en la microestructura de todos los eventos neurofisiológicos” (p. 77).

Suele apelarse a las consideraciones que realiza Freud sobre el cuerpo histérico para señalar el modo en que esta sintomatología ‘somática’ permite comprender una peculiar relación entre psique y cuerpo. Wilson se interesa sobre la infraestructura biológica presente en los síntomas histéricos. Advierte el papel protagónico que tienen allí los músculos, nervios y órganos. Este interés se sostiene, sin embargo, en un cruce entre psique y soma, entre biología y psicología, alejada del reduccionismo biológico, pues “cualquier evento psicobiológico debe estar siempre en el dominio del análisis social o cultural” (Wilson, 2004, p. 16). Wilson advierte en algunas teorizaciones de Freud la postulación de una relación ontológica entre soma y psique donde ninguno de estos ámbitos es causa o efecto del otro. Este punto de vista abre la puerta a una comprensión de la subjetividad donde mente y cuerpo colapsan en su especificidad al enredarse uno en el otro. El temor a la propagación del determinismo biológico ha sostenido una demonización de la materialidad del cuerpo. El interés renovado por el cuerpo, desde un punto de vista no esencialista que recobra la importancia de los sustratos materiales para la realización de la subjetividad, nos aleja de cualquier concepción de la psique como un orden abstracto y trascendente apoyado, secundariamente, en la biología y su materialidad reductiva.

Wilson (2015) afirma la importancia de tomar seriamente las teorías interesadas en los detalles biológicos y en el carácter mental o la fantasmaticización de la biología corporal. La autora se encuentra en contra de las afirmaciones construccionistas que empaquetan todo interés por el cuerpo biológico como políticamente peligroso. Las vertientes críticas posestructuralistas subsidiarias del giro lingüístico hacen de la biología una artimaña discursiva que desrealiza los procesos materiales de nuestra existencia corpórea. El reconocimiento de las raíces materiales de la subjetividad no supone determinismo de cualquier tipo y, desde allí, también rechaza la afirmación de que cualquier evento psicológico se incrusta exclusivamente en el dominio del análisis social y cultural (Wilson, 2004). Los aportes de Wilson sugieren que el cuerpo y la psique deben considerarse enredados hasta el punto de su indistinción ontológica. Los detalles biológicos son relevantes en la realización de esta mente encarnada y en la realización de este cuerpo mentalizado. Al respecto, Andy Clark señala que

(...) el viejo rompecabezas, el problema mente-cuerpo, realmente involucra a un tercero oculto. Es el problema del *andamiaje*-cuerpo-mente. Es el problema de comprender cómo el pensamiento y la razón humanos nacen de interacciones en bucle con cerebros materiales, cuerpos materiales y entornos culturales y tecnológicos complejos. Creamos estos entornos de apoyo pero ellos también nos crean a nosotros. Existimos como los seres pensantes que somos solo gracias a una danza desconcertante de cerebros, cuerpos y andamios culturales y tecnológicos (Clark, 2003, p. 10).

Esta consideración y puesta en valor de la biología (una biología no lineal y profundamente mental) intenta reparar la pérdida de complejidad al abandonar la dimensión material y corporal de la vida mental y psíquica (profundamente material, corporal y biológica). La atención excesiva en la construcción social del cuerpo —alentada por miradas posmodernas— culmina en el desalojo de la agencia material (viva y no viva). Aquí asumimos un prisma materialista para el cual la mente emerge desde la agencia material (no de forma determinista ni lineal). ¿Por qué tendemos a anudar los fenómenos mentales, o la especificidad de la psique, exclusivamente con aspectos sociales, culturales, lingüísticos y simbólicos? ¿Por qué las articulaciones con la biología generan temor? ¿Por qué pensamos que la biología es un reino de fijeza e inmutabilidades y, en cambio, la cultura un ámbito de transformación y apertura? ¿La estructura del lenguaje y el orden simbólico se encuentran, en rigor, más próximos de las variaciones que de la fijeza? Más allá de que estas preguntas generan una dirección de indagación aún por explorar, resulta interesante cuestionar dualismos y postular la participación protagónica, al margen de la peligrosidad de los esencialismos, de la materialidad corpórea. Allí podemos encontrar un verdadero germen para la transformación subjetiva y política. La psique y la mente en sus enredos con la materia, la naturaleza, el cuerpo y el mundo nos aproximan a una fuente de cambios alejada del imperio exclusivo de la maquinaria lingüística y sus juegos circulares y retóricos de significación.

Tal como hemos señalado, Bleichmar nos ofrece una perspectiva teórica centrada en delimitar la especificidad de la constitución psíquica en contraposición al ámbito biológico —connotado como autoconservativo—. Sus ideas invocan la necesidad de un tabique ontológico entre mente y cuerpo como un requerimiento epistémico imprescindible para exorcizar cualquier resabio de determinismo, clausura y linealidad. El dualismo mente/cuerpo es escenificado en la escritura de Bleichmar mediante la contraposición psique/biología. La segunda parte del binomio precede a la primera. Toda la intensidad teórica de la autora se enfoca en explicarnos que la psique se constituye de forma exógena, esto es, de forma absolutamente desgajada del carácter endógeno y determinista de la facticidad biológica del cuerpo. Por este motivo, a contrapelo de las afirmaciones freudianas centradas en la noción de apuntalamiento, Bleichmar apela a Laplanche para diferenciar tajantemente la noción de pulsión respecto del carácter endógeno de la biología.

Afortunadamente existen otros relatos ontológicos que socavan el vínculo espurio entre lo endógeno y el determinismo, la clausura y la linealidad. Rolnik no duda en identificar las fuentes endógenas de la pulsión, si por endógeno entendemos las raíces corpóreas y materiales, en

continuidad ontológica con el mundo, que constituyen, animan y agitan, sin determinar, la subjetividad. En la misma dirección, Wilson no duda en abordar la biología como materia abierta vinculada mediante enredos ontológicos indiscernibles con el ámbito de la psique. En este contexto, los cambios puberales no debieran entenderse como la transformación de un sustrato biológico que exige la elaboración y simbolización psíquica, librada en un ámbito ontológico diferente. La pubertad misma es psique en transformación, un despliegue dinámico, abierto e indeterminado que nos arroja a una infinidad de posibilidades contenidas en los confines virtuales de la materialidad corporea.

Hasta aquí unos esbozos iniciales, fragmentarios y provocativos para futuras indagaciones.

Referencias

- Bleichmar, S. (1994). *Temporalidad, determinación, azar. Lo reversible y lo irreversible*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2002). *La fundación de lo inconsciente: destinos de pulsión, destinos de sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Clark, A. (2003), *Natural-born Cyborgs: Minds, Technologies, and the Future of Human Intelligence*. Oxford University Press.
- Freud, S. (1895 [1979]). Proyecto de psicología [Parte I. Plan General. La vivencia de satisfacción]. *Obras Completas*, Tomo I. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1905 [1979]). Tres ensayos de teoría sexual. *Obras Completas*, Tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J. (1989). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis. La seducción originaria*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección: apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rother de Hornstein, M. C. (1992). La pubertad ¿un traumatismo? Lo traumático en la infancia. *Diarios clínicos*, 5, 71-78.
- Wilson, E. (2004). *Psychosomatic: Feminism and the Neurological Body*. Durham/London: Duke University Press.
- Wilson, E. (2015). *Gut Feminism*. Durham: Duke University Press.

CAPÍTULO 10

Entre la Educación Física, lo *queer*, el cuerpo y el género habita la performatividad

Bárbara Visciglia

El presente artículo pretende plantear como concepto transversal a la performatividad, no como categoría teórica que queda atada o ligada exclusivamente al concepto de género, sino más bien vinculada a la posibilidad de aquello que es determinado a priori por la palabra, y que como veremos a lo largo de este trabajo, es en realidad una imposición normativa, relacionada con el concepto de agencia que plantea Butler (2008). Gracias a las nociones de performatividad y agencia, entonces, podremos pensar aquello determinado, dado, como una construcción, en el mismo sentido que postula Butler sus análisis respecto a la noción de género. En este marco, se propone trabajar sobre el abordaje de los conceptos de teoría *queer*, cuerpo, género y sexo dentro del campo disciplinar de la Educación Física, como un campo que comienza a asumir el compromiso de repensarse, construyendo perspectivas y miradas que generan una ruptura epistemológica con posiciones esencialistas, biologicistas y deterministas que vienen naturalizadas desde la modernidad.

Desarrollo

Hablar de teorías *queer* es poco habitual, y más aún en el ámbito del campo disciplinar de la Educación Física. Abordar este término desde las diferentes disciplinas, (no específicamente en el campo de la Educación Física) constituye un acto de provocación y de cuestionamiento, en tanto implica tensionar y romper con lógicas excluyentes, que fueron consintiéndose en la modernidad, y que marcan a los cuerpos y a los sujetos de determinada manera, haciendo posibles y legítimos algunos, e invisibilizando y/o patologizando otros, tales como aquellos identificados con lo *queer*, bolleras, transexuales, intersexuales, entre otros. Las teorías *queer*, enmarcadas en los desarrollos de Butler, nos permiten situar la noción de performatividad como un tema central e ineludible, en tanto se hace manifiesta la necesidad de nombrar, de hacer visibles y de poner en tensión, como decisión política, aquellos cánones de legitimidad, para de este modo desnaturalizar las identidades “históricamente aceptadas”, dando lugar a otros posibles, otros devenires y otros cuerpos. Desde las diferentes disciplinas en general, y desde la Educación Física en particular, estas teorías nos permitirán advertirnos, tanto a nivel ético, como epistemológico y ontológico, la importancia que

tiene historizar y realizar un análisis situado que contemple las heterogeneidades que habitan los diferentes campos y prácticas discursivas que dan tanto texto como contexto a las disciplinas. Esta teoría demarcada por Butler viene de la mano de la noción de performatividad como temas centrales y constituyentes. Ahora bien, es clara la necesidad de identificación a través de las palabras, es decir, poder nombrar e identificarse a partir de las palabras, las cosas, los sujetos cobran existencia, cuestión no menor dado que poner en palabras, es un acto hasta se podría decir, político. Por ende, posicionarse como sujeto en el conocimiento explícito de las teorías queer, habitar ese lugar, implica también ponerlo en palabras.

Como se viene manifestando, los discursos, así como las palabras y los silencios o las visibilidades e invisibilidades, van configurando diferentes modos de subjetivación, cuestión que podemos relacionar con los planteos que Foucault realiza en Historia de la sexualidad I, donde aborda cómo a comienzos del siglo XVII nace la represión, cuestión que nos permite marcar el pasaje de una época previa a este siglo mencionado, donde es libre la expresión en torno al sexo y su dialogo, a un contexto de represión, donde ciertas palabras, expresiones y manifestaciones están prohibidas, y un yo, vigilante, pondrá freno a cualquier exceso que pueda corromper la moral de época. “Si el sexo está reprimido, es decir, destinado a la prohibición, a la inexistencia y al mutismo, el solo hecho de hablar de él, y de hablar de su represión, posee como un aire de transgresión deliberada”. (Foucault, 2002, p. 12)

Con esto se puede pensar que la posibilidad de dialogar, de poner en palabras o dar visibilidad mediante diferentes actuaciones o prácticas, hace que las mismas cobren existencia, habiten un lugar, y, por ende, nos permitan dar sentido a nuestra cotidianeidad y nuestra forma de relacionarnos con los demás, además de la forma en que nos presentamos a la mirada del otro, es decir, en la medida que mencionamos creamos, construimos. El vivir en el siglo XXI, con todas las diferencias y matices que podemos encontrar en relación a ese siglo XVII del que nos habla Foucault, no se aleja mucho de esta percepción de los conceptos, que, aunque un poco más maleables y menos restringidos, se muestra reticente a hablar de algunas cosas, sobre todo de aquellas que escapan a los parámetros de “normalidad” si es que existe una normalidad.

Ahora bien, Foucault dice:

La idea del sexo reprimido no es, pues, sólo cuestión de teoría. La afirmación de una sexualidad que nunca habría sido sometida con tanto rigor como en la edad de la hipócrita burguesía, atareada y contable, va aparejada al énfasis de un discurso destinado a decir verdad sobre el sexo, a modificar su economía en lo real, a subvertir la ley que lo rige, a cambiar su porvenir. (Foucault, 2002, 14)

Con esto, Foucault nos invita a pensar en el concepto de sexo, una palabra cargada de fuerza y sentido a la luz de ser funcional a una sociedad capitalista que va generando posibles e imposibles en torno a su abordaje, y una serie de mecanismos de poder que se ponen en juego para su vigilancia y mutismo.

En los campos disciplinares, las palabras, entendidas en referencia tanto a discursos como a prácticas, son condiciones de posibilidad para la producción y reproducción de subjetividad,

siendo las teorías queer herramientas, que aún estando en los bordes de la Educación Física y ocupando un lugar marginal, van conmoviendo y generando tensiones al interior de la disciplina que comienza, progresivamente, a pensar situada la enseñanza de la Educación Física, buscando conmover supuestos que anteriormente no cuestionaba respecto a el género, a la sexualidad y los cuerpos que la habitan.

Entonces surgen una serie de interrogantes como: ¿Qué significan las teorías queer? ¿Por qué pensar las teorías queer en la Educación Física? ¿Qué beneficios o desventajas genera hablar de teorías queer en la Educación Física? ¿Por qué pensar el término performatividad ligado a la teoría *queer*?

Es un desafío un tanto ambicioso contestar todos los interrogantes, pero aunque ellos no se desarrollen en su totalidad en este escrito, queda la puerta abierta para seguir pensando estas categorías teóricas.

Hacer y hablar de teoría queer es, en este contexto, asumir un cierto acto político de intervención enunciativa por la cual, en un cierto sentido, se suspende la autoridad de la disciplina académica y se la increpa desde uno de sus márgenes, con el objetivo de movilizar y desplazar ese margen (Córdoba, 2005, p. 23).

El concepto *queer* invita a interpelar lo decretado, bordeando y jugando en los márgenes de lo establecido como estrictamente “normal”. Claro que esta normalidad es pensada y situada contextualmente y vinculada en una imbricación de sentidos e interpretaciones de las palabras que responden a mecanismos de poder que van penetrando los cuerpos y moldeandolos.

Ahora bien, estas teorías queer son pensadas en los márgenes de la academia; surgen en las calles poniendo voz a todos, todas y todes los sujetos que no se identifican con su género, a aquellos que no se identifican ni habitan la heterosexualidad, a todos aquellos que no abordan la sexualidad de una única forma.

Esto hace comprender el significado de su término traducido como extraño o raro. Cabe aclarar que “el término fue resignificado y apropiado en un sentido positivo, de tal modo que la posición marginalizada y excluida que designa lo queer deja de ser una localización indeseada (Martínez, 2018, p. 177-178).

Este abordaje no excluyente y que atiende a las minorías, entendiendo por minorías aquellos sujetos que históricamente han sido excluidos de diferentes actividades como las mujeres, los homosexuales, los discapacitados, y claro estas minorías son pensadas como tales por quienes establecen las normas, las delinean, y las enmarcan, dejando afuera todo aquello que no se identifica con lo establecido como habitual, natural y naturalizado. Sin dudas, si pensamos todas estas cuestiones en la educación es difícil correrse de su construcción, más si pensamos, particularmente una Educación Física construida en la modernidad y ligada a algunas concepciones que estigmatizan y excluyen, pensando específicamente en el campo biológico. Esta perspectiva

no es casual si pensamos en la formación del campo disciplinar a través de la fisiología o creada por fisiólogos, cuestión hace más difícil la tarea de desnaturalizar algunas cuestiones muy arraigadas en el campo que no dejan de ser constituyentes de subjetividades y que se reproducen sin cuestionamiento y sin atender al contexto en el cual se entran.

Entonces, (teniendo en consideración lo anteriormente planteado) pensar en términos de campo es contextualizar y delinear los bordes en los que habitan los sujetos que forman parte de una red de relaciones situadas epocalmente. Al pensar el campo, la teoría *queer* atraviesa todas las disciplinas desde un lugar intempestivo a la vez que incisivo, buscando interpelar las estructuras cómodas, normalizadas y naturalizadas de determinadas prácticas.

El campo disciplinar de la Educación Física necesita, en esta línea que se viene trabajando, dejarse interpelar por las teorías *queer* para poder desdibujar esos límites ficticios, contruidos histórico-socialmente a partir de la modernidad, y pensar nuevas resignificaciones y nuevos marcos que den lugar a otros modos de subjetivación de sus prácticas, que actualicen y resignifiquen permanentemente sus supuestos epistemológicos poniendo en primer lugar la importancia del contexto y la historización de su campo.

De modo general, podemos decir que, a mediados del siglo XX, se comenzó a pensar que el sexo y el género respondían a niveles de análisis distintos. Por un lado, el género fue asociado con lo cultural, con lo socialmente construido, mientras que el sexo fue restringido al orden de lo natural, asociado al dato biológico. En este sentido:

El discurso legítimo sobre el sexo que se estableció desde las instancias médicas y psiquiátricas en el marco de la aparición de la sexualidad como régimen normativo (como tecnología de poder), reclamó su legitimidad sobre la base de su carácter científico, efectuando una ruptura respecto al discurso religioso y moral anterior y desplazando el sexo y la sexualidad hacia el interior de las ciencias naturales. (Córdoba, 2005; 24)

Educación Física ¿Binomial?

Es de destacar que la Educación Física no es ajena a estas discusiones y fue parte activa en esta trama de poder-saber que ya desde la modernidad se fue constituyendo a partir de una perspectiva biologicista, fundada en las ciencias naturales, que generó las condiciones de posibilidad para constituirse como campo disciplinar, que otorgaba a cada sexo un rol, una función y un lugar específico, universalizando, claro está, las aptitudes innatas que a hombres y mujeres correspondían.

Pensar una clase en Educación Física mixta en un secundario era algo impensado hace un largo tiempo atrás cuando dicha asignatura iniciaba como materia en el diseño curricular o la posibilidad de pensar en que niños y niñas compartan actividades deportivas como fútbol mixto por fuera de la institución educativa, por ejemplo, en un club eran situaciones e inclusiones difíciles de imaginar.

¿Cómo mujeres y varones realizarían las mismas actividades? ¿Qué pasa con la no conformidad de género?

La sexualidad ha sido ubicada desde los discursos modernos dentro del ámbito de la naturaleza. Más aún, la sexualidad se ha visto generalmente como el último reducto de la naturaleza en el ser humano, como lo más indiscutiblemente presocial que hay en él. (...) (Córdoba, 2005, p. 24)

En función de la cita del párrafo anterior, queda claro que la sexualidad, desde una mirada reduccionista que no contempla las múltiples aristas que la componen, y pensada desde un enfoque no integral sino esencialista, que deja del lado de la cultura las actuaciones del género, y se apoya sobre una base irrevocable e inmodificable, natural y naturalizada, asociada al sexo biológico, se constituye como una categoría inalterable, como una suerte de fe, o si se quiere de cierto cientificismo. Lo científico funciona aquí como aval legitimador, como verdad incuestionable, que opera desde un binarismo absoluto y dicotómico, que se apoya sobre el lado mujer o sobre el lado hombre, asociándose con ciertas conductas o modos de ser y hacer, que hacen de la vida, un destino ineludible e inmodificable.

Pensar la performatividad como concepto estructurante

¿Por qué pensar la performatividad en el campo disciplinar de la Educación Física? ¿Por qué pensar el concepto de agencia vinculado a la performatividad? ¿Qué cuestiones nos permiten reflexionar sobre el análisis del cuerpo en vínculo con la performatividad? ¿Qué pasa con el deporte y el género? ¿Cuál es el abordaje de la educación sexual integral en la Educación Física? ¿Es necesario pensar puntos disruptivos en torno al género para pensar nuevas subjetividades en la Educación Física?

Todos estos interrogantes son parte de una búsqueda insoslayable de encontrar algunas respuestas dentro de un campo disciplinar que ha pensado al género en términos exclusivamente binomiales, y no nos referimos al ámbito escolar, sino también a los ámbitos no formales donde hay construcción de subjetividades, identidades y géneros dentro del gran abanico que brinda el ejercer como profesores/as en Educación Física.

Si se piensa al cuerpo estrictamente en términos biológicos, tal como el campo de la Educación Física lo ha hecho desde que se instauró en la modernidad, las lecturas, los abordajes y los análisis se supeditan al hacer del cuerpo, un cuerpo fisiológico, cuantificable y por ende calculable, quedando encriptado en su materialidad. Pero pensar en la materialidad del cuerpo es una concepción más compleja como la que defendemos aquí, implica poder dar cuenta de su historia, de las marcas hegemónicas que lo habitan y lo construyen, mediante un ejercicio de poder que produce, a la vez que reproduce modos posibles e imposibles de hacer y hacerse un cuerpo a partir de la palabra.

(...) el dominio, la conciencia de su cuerpo no han podido ser adquiridos más que por el efecto de la ocupación del cuerpo por el poder: la gimnasia, los ejercicios, el desarrollo muscular, la desnudez, la exaltación del cuerpo bello (...) todo está en la línea que conduce al deseo del propio cuerpo mediante un trabajo insistente, obstinado, meticoloso que el poder ha ejercido sobre el cuerpo de los niños, de los soldados, del cuerpo sano. (Foucault, 1992, p. 106)

La biopolítica, entendida como un mecanismo de poder que se enmarca en el control de las poblaciones en donde se ponen en juego las normas de vida y de salud, es algo absolutamente interesante e insoslayable en este contexto social que nos acontece. Si además, tomamos como referencia el recorrido marcadamente biologicista (como se mencionó párrafos anteriores) que el campo de la Educación Física ha tenido y aún tiene en nuestra sociedad, sumado a la difusión que los medios masivos de comunicación hacen de un cuerpo hegemónico “ideal”, normal y saludable, estético, blanco, heterosexual y flaco, el estudio de la biopolítica se vuelve un horizonte posible a considerar, dado que permite agenciar nuevas derivas, transformando y cuestionando aquellos parámetros canónicos de belleza que exige la sociedad, develando la trama de poder que los sostiene.

Hay, en la noción foucaultea de biopolítica, una dimensión que no se deja encerrar en la alternativa simple de la aceptación o el rechazo de las formas de poder. Es necesario, por ello, que el trabajo de erudición se acople con esas formas de lucha eficaces que conciernen al modo en que, como dijimos, la circulación del poder da forma a la vida de los hombres, para transformarlo (Castro, 2011, p. 11).

Por ello, como ya mencionamos, la noción de biopolítica juega un papel trascendental a la hora de reflexionar sobre el cuerpo, la educación del cuerpo y los géneros, entre otras cuestiones. Si se hace el ejercicio de pensar en la práctica de un deporte como el fútbol la primera asociación es hacia el género masculino, aunque hoy existan equipos de fútbol femenino, lo que nos da la pauta de cómo hemos internalizado, como sujetos, ciertos discursos binarios que encasillamos para hombres o para mujeres, asociando roles, funciones y aptitudes que se desprenden de características esenciales, naturales, que se siguen reproduciendo, muchas veces, desde una matriz heteronormada. Pero esta posibilidad tajante y dual de pensar el deporte se posiciona en la limitada posibilidad de pensar solo en deportes para mujeres y para varones. Entonces, ¿qué lugar habitan las personas no conformes al género? ¿Hay espacio para lo queer? ¿Qué lugar habita el docente en la construcción de subjetividades a partir de las prácticas generizantes?

Analizar estos interrogantes se hace fundamental, como así también, la posibilidad de reflexionar en torno al concepto de performatividad:

Descentrar los usos de la performatividad anudados a la filosofía del lenguaje y a la teoría de los actos de habla, y utilizarla para iluminar desde un ángulo novedoso categorías tales como sexo, género y sexualidad, es, tal vez, uno de sus

propósitos más notables y uno de nuestros desafíos más imperantes (Martínez, 2020, p. 217)

Pensar la performatividad es clave, y más si abordamos la construcción de sujetos, En este punto, la Educación Física, siendo una disciplina que participa de esta construcción a partir del trabajo que realiza desde las prácticas corporales, en particular, o en la legitimación y consolidación de ciertos supuestos epistemológicos, antropológicos y éticos que motorizan la forma de abordar a los sujetos, en general, resulta indispensable plantear: ¿qué sujetos construimos? ¿Qué géneros pensamos en el campo? ¿Cuáles son las posibilidades de un abordaje performativo en torno al género, a los cuerpos y a la Educación Física?

Reflexionar estos interrogantes es la principal propuesta, aunque la intención no sea responder a todos ellos. En el mejor de los casos, se buscará un acercamiento a algunos de ellos que permita dejar una puerta abierta a nuevos y futuros análisis.

Ahora bien, reflexionar sobre el concepto de performatividad nos lleva a pensar en cómo el poder coexiste en esta palabra como ambiguo. Por un lado, se encuentra la resistencia, y por el otro, la aprobación de aquella subordinación y apropiación que está atada a la sumisión que le dio origen. Pero, ¿qué se quiere decir con esto? Para que exista una performatividad debe existir un otro que nombre, a la vez que un otro que determine. Si bien esto en el género es algo que se hace evidente dado que la mirada del otro a la vez que condiciona la propia mirada, tiende a construirla y cosificarla, dejando, claro, siempre márgenes de libertad para poder agenciar algo distinto, cuestionando esa matriz heterosexual que hace vivible ciertas identidades, excluyendo muchas otras que no responden a ese canon hegemónico que se impone desde afuera pero que penetra en los cuerpos, internalizando, la propuesta es pensar la performatividad a nivel de las teorías.

En brevísima síntesis, a Butler le interesa el acto prelocutorio según el cual decir es igual a hacer. Donde “decir algo” es producir efectos y consecuencias en los sentimientos, los pensamientos o las acciones de uno mismo o de los otros (Femenías, 2003, p. 114).

Se visibiliza así, el poder que tienen las palabras en términos de su enunciación, su articulación en conceptos, así como la omisión y en la alteración de las mismas. Su fuerza y su potencia pueden consistir, llenando todo espacio vacío, pero también pueden agujerear y horadar aquellos espacios colmados de arbitrariedades impuestas por tramas de poder-saber que limitan posibilidades a priori tanto en la construcción de géneros y sexualidades como de teorías y marcos disciplinares, tal como es el caso de la Educación Física.

Pensar la iterabilidad de la mano de la performatividad es estructurante de las teorías que se pueden construir, dado que si pensamos en el campo de la Educación física, en su formación y en su estrecho vínculo con la fisiología, su perspectiva preponderante (la biológica) es posible gracias a la reiteración y repetición a través del tiempo dentro de las fundamentaciones propias

del campo, enmarcadas en una serie de estructuras estructurantes que determinan o determinaban que es verdadero dentro del campo y que no. Esto está en íntima vinculación con lo que plantea Femenías, quien considera que para Butler

(...) la repetición instituye un sujeto a la vez que es su condición de temporalidad. No se trata de un acto singular o de un acontecimiento sino de una producción ritualizada, de una reiteración ritual bajo y mediante ciertas condiciones de prohibición y de tabú, que nunca determinan al sujeto por completo (Femenías, 2003, p. 115).

Cuestión que habilita la posibilidad de torsión y de maleabilidad en términos de construcción de subjetividades y teorías, tal como venimos planteando. Se hace necesario, entonces, relacionar, en este punto, el concepto de agencia con el de performatividad, en cuanto el primero restablecer el poder en todos sus aspectos, convirtiéndolo en una condición de posibilidad para otra trama.

El poder no es simplemente aquello a lo que nos oponemos-afirma Butler-, en sentido estricto nuestra existencia depende de él, nos preserva y nos hace lo que somos. La sujeción (Butler juega con las palabras sujeto/sujetado/sujeción), consiste precisamente en la dependencia fundamental (fundante) del sujeto a un discurso que nunca ha elegido, pero que paradójicamente es origen y sostén de su agencia (Femenías, 2003, p. 94- 95).

Parte de la construcción de las subjetividades inicia de la subordinación, es decir, en un primer momento de asumir el poder, ello conlleva a la posterior torsión que pueda generar el sujeto en el transcurso de su vida, incluso si realizamos un paralelismo como se intentó realizar a lo largo del artículo, pretendemos realizarlo con la gestación o construcción de las teorías, en este vaivén permanente de construcción a través de la conformación de las subjetividades como sujeto, sujetado, sujeción. A partir de aquí es posible, por supuesto salvando las distancias de generar estas correspondencias, pero parece como si tanto el sujeto como las teorías quedan atrapadas en su gestación u invención en la sujeción, aunque luego puede torsionar como se mencionó, se puede generar un giro en esa reconstrucción.

Si reflexionamos sobre las teorías en el campo disciplinar de la Educación Física y su consolidación, podemos visibilizar que, al ser conformada por fisiólogos, la Educación Física puede quedar o bien sujeta a estas teorías de raigambre y herencia moderna, biologicistas, o pueden generar dentro de sí torsiones y resignificaciones, dejándose interpelar por otras disciplinas y teorías que dinamicen otros sentidos y reconstruyan su campo.

En el proceso de constitución de la Educación Física, algunos conceptos son “importados”, o sea, la relación de la nascente Educación Física con otras instituciones o sistemas trajo como consecuencia necesaria la “importación” (...)

de un universo simbólico que trajo consigo una posibilidad de justificación, o direccionó la posible justificación. (Bracht, 2003, p. 42).

Esto nos permite pensar que la agencia puede ser pensada como estructurante y participe en la normativización de sujetos y teorías, pero con la posibilidad de torsión, es decir, de poder producir un viraje que permita repensar y reinterpretar bajo otros fundamentos otras subjetividades.

Palabras finales

Se propone en esta instancia ir cerrando el escrito, aunque se sostiene la idea de más que cerrar el poder dejar abierto a resignificaciones, interpretaciones y reflexiones que inviten a repreguntar y repreguntarse en torno al concepto transversal que es la performatividad, no como categoría teórica que queda atada o ligada exclusivamente al concepto de género, a la luz de relacionarla a la posibilidad de aquello que es determinado a priori por la palabra, y que es en realidad una imposición normativa, relacionada con el concepto de agencia que plantea Butler. Estas nociones de performatividad y agencia, nos permiten pensar la complejidad de la escritura crítica, en la búsqueda inminente de alejarse del sentido común, subvirtiendo aquellas cuestiones establecidas como tales. Pensar el concepto de género y reflexionarlo es ponerlo a la luz de resignificaciones y reivindicaciones que se hacen posibles gracias a teorías como las queer, que edifican perspectivas y miradas generadoras de ciertas rupturas epistemológicas de posiciones enraizadas en el campo de la Educación Física. Pensar el concepto de género en paralelo con el de teorías dentro del campo nos permite resignificar las posiciones en torno al cuerpo estrictamente biológicas y deterministas que vienen naturalizadas desde su constitución como campo en la modernidad para acercarse a aquellas teorías que se paran en la construcción de cuerpos a través del lenguaje, en una perspectiva situada, problematizada y problematizadora de la realidad, además de no determinada y si sujeta al devenir histórico, de la cual forma parte.

Referencias

- Bourdieu, P.; Wacquant, L. (2005). *La lógica de los campos*. En: Una invitación a la sociología reflexiva. Siglo veintiuno editores.
- Bracht, V., Crisorio, R. (2003) (coordinadores), *La educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Ediciones Al Margen. La Plata.
- Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan*. 2ª ed. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, E.; (2011). *Biopolítica: orígenes y derivas de un concepto*. En Cuadernos de trabajo N° 1 año 1: Biopolítica. Gubernamentalidad, educación, seguridad. UNPE: Editorial Universitaria.
- Cordoba, D.; Saez J.; Vidarte, P. (2005). *Teoría Queer, políticas bolleras, maricas, trans, Mestizas*. Editorial Egales. S.L.

- Femenías, M. L. (2003). *Judith Butler: introducción a su lectura*. Catálogos.
- Foucault, M. (1992). *Capítulo 6: "Poder - cuerpo"*. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1Ce8cYdZPk5FfaFgCSs1_OI6pR65XoVzH/view?usp=sharing
- Foucault, M. (2002). *La voluntad de saber. Historia de la sexualidad*. Vol 1. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M.; (1992). *El orden del discurso*. Troyano Tusquets Editores, Buenos Aires
- Martínez, A. (2018). *Identidad y cuerpo en la trama del sujeto sexo-generizado: Del psicoanálisis norteamericano a Judith Butler*. Agregado 2018-10-31. ISBN-13: 978-950-34-1692-1. Fecha de publ.: 2018. Serie: Biblioteca Humanidades.
- Martínez, A. (2020). Performatividad, agencia y lenguaje. El psicoanálisis como exceso abrumador de Judith Butler. *Revista de Psicología*, 19(2), 214-235.

CAPÍTULO 11

Educar el cuerpo: ¿y lo intempestivo?

*María Marcela Dalceggio, Soledad Colella
y Barbara Sabrina Visciglia*

Introducción

El presente escrito propone retomar la discusión de Agamben en torno a ¿Qué es lo contemporáneo? y cómo se puede repensar las preguntas foucaultianas respecto de la propia actualidad. Se considera que la pregunta por lo contemporáneo expuesta por el filósofo ya mencionado aporta la posibilidad de reflexionar y repensar las prácticas corporales que pueden visibilizarse en los cuerpos luego de transcurrida la pandemia.

¿Qué es lo contemporáneo? Se constituye como la primera lección del seminario expuesta por Agamben en el curso de Filosofía Teórica en los años 2006-2007 en la “Facoltà di Arti e Design” del Instituto Universitario di Architettura di Venezia. El mismo trató las siguientes preguntas: “¿De quién o de qué somos contemporáneos? Y, sobre todo, ¿qué significa ser contemporáneos?” (Agamben, 2009, p 17). La invitación que el autor hace durante el seminario implica la lectura de teóricas/os que han plasmado sus ideas muchos siglos antes, por eso, el ejercicio esencial exige llegar a ser contemporáneos de esos textos.

La pregunta de ¿qué es lo contemporáneo? se refiere al presente, al pasado y al futuro, no en términos cronológicos sino más bien, en términos atemporales. En este sentido, Foucault realizó esa indagación en un capítulo denominado ¿Qué es la ilustración?, es allí donde se plantea la problemática en torno a pensar la actualidad.

A partir de esta pregunta, Foucault va a entender que la modernidad queda caracterizada como una actitud y no como un período. La modernidad queda entendida como el modo de relación que tenemos con nuestro presente. Foucault retoma la noción que los griegos denominaban *ethos*, entendido como modo de actuar, pensar y decir y se pregunta: ¿Qué modo de actuar es entonces el de la modernidad? Y responde: el de la actitud crítica. (Karczmarczyk y Rodríguez, 2011, p. 13)

Luego de lo expuesto en los párrafos anteriores resulta indispensable retomar la noción de “actitud límite” respecto de la cual profundizaremos a continuación:

Con actitud quiero decir un modo de relación con respecto a la actualidad; una elección voluntaria que es efectuada por algunos; por último, una manera de pensar y de sentir, también una manera de actuar y de conducirse que a la vez indica una pertenencia y se presenta como una tarea (Foucault, 1996, p. 94).

A partir de estas notas, se considera que la propuesta de Agamben del seminario implicaría una “actitud límite”. Esa “actitud límite” involucra una autocrítica para reformular lo que pensamos, decimos y hacemos. La actitud límite para Foucault es evitar la alternativa del afuera y del adentro, optando por estar en las fronteras del pensamiento y las ideas.

Reflexiones en torno a lo contemporáneo

En ¿Qué es lo contemporáneo? Agamben se pregunta por lo actual, por lo que sucede hoy. Es interesante retomar esta idea para preguntar respecto de lo que acontece en el campo disciplinar de la educación del cuerpo. ¿Qué discusiones se hacen presentes dentro del campo de la educación corporal? ¿Qué implica indagar la actualidad en el campo de la educación del cuerpo?

Una primera aproximación a la lectura de Agamben podría relacionar la interpretación de lo contemporáneo con lo relativo a la época en que se vive, pero el autor va más allá y desarrolla características al respecto, invitando a considerar al contemporáneo de una forma, si se quiere, más excéntrica- en el sentido de una posición poco común que llama la atención-.

Comienza, en el punto uno de su escrito, retomando a Nietzsche, en su segunda consideración del libro *Consideraciones intempestivas*, quien define que lo contemporáneo es lo intempestivo, es decir, lo que se hace fuera del tiempo adecuado o conveniente, puesto que, pertenece a su tiempo. “Es contemporáneo, aquel que no coincide con su tiempo a la perfección, ni se adecua a las pretensiones de ese tiempo, por lo tanto es inactual” (Agamben, 2009: 18). Es decir, que el contemporáneo sabe que el tiempo le pertenece, pero logra tomar distancia del mismo.

En el punto dos de su escrito, Agamben, analiza una poesía rusa denominada “El Siglo” de Ósip Mandelshtam. El poema contiene no sólo una reflexión sobre el siglo, sino sobre la relación entre el poeta y su tiempo, es decir sobre la contemporaneidad. Para la lectura de este apartado es necesario entrar en diálogo con esta poesía y con algunos datos relevantes de la época en la que el autor escribió.

Resulta importante recuperar el momento histórico en el cual se escribe el Poema “El siglo”, puesto que en 1923 la primera guerra mundial había terminado, y es por ello que se menciona la espalda despedazada, puesto que vivir entre esos dos siglos implicó vivir en guerra. Agamben invita a recuperar el tiempo del poeta a fin de no perder de vista que ese tiempo es vivido. Es decir, que no es solamente el tiempo histórico colectivo, sino el tiempo en el que el poeta vive.

Vivir es cargar las propias vértebras de esa columna despedazada por el tiempo. Y aquí otra referencia importante: la alusión a un siglo prematuro del poeta. Es decir, un siglo que se inicia en el momento en que Mandelstam escribe su poema, momento que coincide con uno de los hechos más aberrantes en la historia de la humanidad.

Continuando con las referencias de Agamben sobre la segunda definición de lo contemporáneo, en el punto tres, el autor recupera un ejemplo de la neurofisiología sobre la visión para demostrar que ser contemporáneo implica una actividad y una habilidad particular mediante la cual se neutralizan las luces de la época para ver las sombras. Entonces, es importante retomar que “[...] contemporáneo es aquel que tiene la mirada fija en su tiempo para percibir no la luz, sino la oscuridad. Contemporáneo es, justamente, aquel que sabe ver esa oscuridad [...]” (Agamben, 2009, p. 21). Ver esa oscuridad, esa tiniebla, requiere de cierta habilidad particular.

En relación a lo anteriormente dicho el autor, en el punto cinco del texto, toma como ejemplo de contemporaneidad a la moda, ya que esta “moda” significa una discontinuidad temporal, o por lo menos lo hace discursivamente. Pero, ¿Qué es estar a la moda? Agamben va a decir que es una atribución que se puede hacer a una persona. Todo comienza cuando, se quiere asignar un momento en el tiempo, dar un inicio y un fin tanto finito, como tangible, esto se vuelve un tanto contradictorio. Surge así la pregunta: ¿Cuándo se está a la moda? es complejo asignarle un “ahora” a la moda, el autor toma como ejemplo el momento en el que el sastre confecciona una prenda, o cuando ocurre la idea del modista, o tal vez cuando las prendas son expuestas en un maniquí, pero la moda solo cobra sentido cuando las personas intentan llevarla a cabo, por lo que se vuelve algo imposible de poner un punto de inicio. Esto genera un punto de inflexión en el tiempo, ya que hasta que las personas no se apropien de la moda, no va a estar de moda, por lo que siempre va a estar adelantada, pero a su vez atrasada.

Entre lo intempestivo y la pandemia: habita el cuerpo

Poco tiempo después de comenzada la pandemia se comienzan a publicar escritos interesantes en torno a la temática como “Sopa de Wuhan”. Allí Agamben (2020) en su escrito “La invención de una epidemia” retoma las declaraciones de la CNR (Consiglio Nazionale delle Ricerche, Consejo Nacional de Investigación) según la cual “no hay ninguna epidemia de SARS-CoV2 en Italia”. Y se pregunta:

Si esta es la situación real, ¿por qué los medios de comunicación y las autoridades se esfuerzan por difundir un clima de pánico, provocando un verdadero estado de excepción, con graves limitaciones de los movimientos y una suspensión del funcionamiento normal de las condiciones de vida y de trabajo en regiones enteras? (p. 18)

Se reinterpreta que la idea del autor es propiciar la apertura a una discusión- o poner a la luz- en torno a la pandemia y las relaciones de poder que se entretienen por el estado de excepción.

Se considera que el pensar al cuerpo en términos biológicos u orgánicos exclusivamente, es un reduccionismo que las teorías del cuerpo vienen a llenar y a reelaborar. Dentro del campo de la Educación del Cuerpo también se realizaron ejercicios de reflexión y de pensamiento sobre la pandemia. En un Conversatorio de mayo de 2020 en el cual invitan a Norma Rodriguez Feilberg a dialogar sobre la educación del cuerpo y la pandemia, la autora expone algunas ideas interesantes para pensar lo actual en torno al campo disciplinar de la Educación del cuerpo.

En la entrevista, parafrasea a Agamben en donde plantea: “¿en qué tipo de sociedad vivimos que la vida queda reducida meramente a lo biológico?” (Rodriguez, 2020, 3:54). Es aquí donde se encuentra un punto de relación entre las ideas que se establecieron en torno al cuerpo biológico y la necesidad imperiosa de dejar de tomar como prioridad el aspecto político, y comenzar a tener una perspectiva más amplia que gire en torno a la construcción y visibilización de la educación del cuerpo a través del lenguaje.

Asimismo, tomando el libro *Sopa de Wuhan*, otro ensayo filosófico es el de la autora Butler (2020), la cual, entre otros temas, aborda la construcción de los sujetos, del cuerpo, sexualidad y los géneros a partir del lenguaje y analiza la diferencia en código de clases en relación a la pandemia, este último tema específicamente lo desarrolla en el libro ya mencionado. “La desigualdad social y económica asegurará que el virus discrimine. El virus por sí solo no discrimina, pero los humanos seguramente lo hacemos, modelados como estamos por los poderes entrelazados del nacionalismo, el racismo, la xenofobia y el capitalismo” (p. 62).

Volviendo a la entrevista del mes de mayo del año 2020, cuando Rodriguez recupera la pregunta por el presente y refiere a las decisiones políticas que limitaron la posibilidad de la circulación para frenar la propagación de casos de Covid-19, invita a reflexionar respecto de quiénes dejaron de moverse durante la pandemia. Si bien, por aislamiento, no se permitía la realización de prácticas corporales grupales en espacios cerrados, o abiertos, sí se pudo observar que actividades consideradas esenciales (sanitarias, de seguridad para el control del cumplimiento de la norma en contexto de excepción, medios de comunicación, entre otras) se continuaron realizando.

La educación del cuerpo, la cual incluye una amplia gama de prácticas corporales, fueron limitadas por considerarse no esenciales, en contraposición a estos últimos se encuentran los denominados esenciales, quienes tuvieron mayor libertad de movimiento en este contexto de pandemia.

Al no considerar a la educación del cuerpo como esencial, las prácticas corporales, en todas sus versiones, debieron adecuarse al contexto de emergencia, implicando la utilización de diversas plataformas y medios digitales dado que constituían el ingreso económico de profesionales, que, igualmente, se vieron significativamente afectados por las medidas de excepción, que, si bien frenaron la propagación del virus, no evidenciaron una planificación organizada colectiva y mediada por el estado, particularizando las decisiones en cada sujeto de la educación del cuerpo no formal.

Con la intención de dar un cierre que pretende seguir indagando y generando nuevas reflexiones, se considera que pensar la contemporaneidad dentro del campo disciplinar de la educación física nos permite generar cierta ruptura epistemológica, en torno a la posibilidad de analizar las prácticas corporales en un contexto de pandemia y su resignificación en términos teóricos epistemológicos. La propuesta de seguir indagando, surge del deseo inagotable de la búsqueda por el saber y su construcción.

Referencias

- Agamben, G. (2009). *¿Qué es lo contemporáneo?* en *La Desnudez*
- Agamben, G. (2020). *La invención de una epidemia*. en “Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias”.
- Bravo, J. (2020). *Conversación sobre la Educación del Cuerpo en la Pandemia - Norma Rodríguez*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=KMaHuUrzRsk>
- Butler, J. (2020). *El capitalismo tiene sus límites*. En *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. Sugerimos en particular detenerse en los aportes de G. Agamben, Slavoj Žižek, Judith Butler, Byung-Chul Han
- Foucault, M (1984). *¿Qué es la ilustración?* Ediciones La Piqueta, Madrid.
- Karczmarczyk, P.; Rodríguez Feilberg, N. B. (2011). *Crítica, ideología y Aufklärung según Michel Foucault*. *Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas*, 12 (100) : 3-20. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7438/pr.7438.pdf

CUARTA PARTE

**La Educación Física como área de conocimiento
y la Educación del Cuerpo como programa
de investigación**

CAPÍTULO 12

Educación + física: *entre las cuerdas*

Norma Beatriz Rodriguez Feilberg

Introducción

Teoría y práctica constituyen una matriz de problematización cuyo espectro puede observarse desde el campo científico hasta posicionamientos que podrían considerarse dentro de la categoría del sentido común. Como nos enseña Deleuze (1992) “las relaciones teoría-práctica son mucho más parciales y fragmentarias. Por una parte, una teoría es siempre local, relativa a un campo pequeño y puede tener su aplicación en otro dominio más o menos lejano” (p. 78-79). Por otra parte, cuando la teoría se enfrenta con obstáculos y barreras, es preciso generar otras teorías que intenten explicar, desarrollar, analizar los problemas relativos al campo de la práctica o los referentes al campo de la teoría. Desde la perspectiva de Deleuze, “la práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearla” (Deleuze, 1992, p. 79).

Esta noción permite dimensionar tanto el campo de la teoría como el de la práctica en la singularidad del distanciamiento de la constitución del mono-discurso. Al mismo tiempo, logra dar cuenta que las prácticas son abordadas –necesariamente– con el campo teórico. Esta relación de interdependencia, además, le otorga a la práctica una distancia sustancial del sentido práctico. Esto porque, toda práctica está atravesada por teorías y las teorías no son universales, sino que responden a problemas locales relativos a un campo de conocimiento que, a su vez, si se construyesen como objeto de investigación, podrían ser abordadas desde múltiples áreas de estudios.

Valter Bracht (2018) considera que, para teorizar, es preciso asemejar la teoría a una caja de herramientas que es necesario ajustar en cada caso. “Puede ayudarnos a comprender procesos y fenómenos, pero no es una llave maestra que abre cualquier puerta. Ella no puede ser manejada en la perspectiva de que estamos tratando de fenómenos cuya naturaleza presenta regularidades universales” (Bracht, 2018, p. 48). Dando continuidad a sus investigaciones a partir de estudios de caso, pesquisas locales y regionales que presentan particularidades que no pueden universalizarse, este autor muestra en su desarrollo teórico los argumentos que organizan su trabajo científico.

Una de las cuestiones recurrentes que operan en el campo de la Educación Física es la fuerte preocupación por saber cuál es la teoría que pueda dar respuestas a todas las preguntas de las

prácticas. Ariztía (2017) afirma en *La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites*, que:

(...) presenta una visión panorámica de la Teoría de las Prácticas Sociales (TPS), etiqueta con el cual agrupamos aquellas teorías que las definen como el componente fundamental del mundo social. Las prácticas pueden ser definidas como “nexos de formas de decir y hacer que tienen cierta dispersión espacial y temporal” (Schatzki 1996:89), que están constituidas por diversos componentes, competencias prácticas, formas de sentido y recursos materiales (p. 221- 222).

La Teoría de las Prácticas Sociales intenta comprender y explicar la división histórica que se entreteje entre la teoría y el individuo/colectivo, siendo el análisis de las prácticas complejo en tanto el mundo social resultaría del desarrollo de las prácticas.

Sería casi imposible mencionar en un solo documento las innumerables teorías que intervienen en las prácticas. Por citar algunas, la Educación Física con su concepto compuesto *educación + física*¹, queda definida por su condición afín a su caracterización de “educación”. Al respecto, sugerimos revisar la nota al pie, adelantándonos a un futuro trabajo sobre este tema. Ahora bien, a fin de sistematizar algunas de las teorías que operan en el campo de la Educación Física, proponemos se considere la siguiente clasificación:

- ❖ teorías del sujeto
- ❖ teorías del cuerpo
- ❖ teorías de las prácticas
- ❖ teorías sobre la sociedad
- ❖ teorías sobre la política

Con el propósito de situar la lectura, se enuncian dos apreciaciones:

- 1) esta clasificación es arbitraria como todas las clasificaciones;
- 2) es incompleta, como todas las clasificaciones, dado que no es posible reducir el universo a categorías estáticas.

Presentada la matriz general, y siempre en relación a la indagación teoría-práctica, en este capítulo se hace foco en “el cuerpo”, partiendo de la hipótesis de que el objeto de investigación de la *educación + física* lo constituyen las prácticas corporales.

¹ Estas cuestiones que han sido presentadas en el V Congreso Patagónico, II Congreso Nacional y I Jornada Latinoamericana revelan que, por ejemplo, el área de Filosofía no se denomina “Educación Filosófica”, así como tampoco el área de las Matemáticas es denominada “Educación Matemática” ni el área de la Biología es reconocida bajo la denominación “Educación Biológica”, ejemplos que podríamos seguir hasta el infinito.

Con la intención de ilustrar el sistema clasificatorio mencionado, en las siguientes líneas se describe y analiza la *experiencia científica* realizada por Loïc Wacquant (1998). Su trabajo sobre el boxeo involucra una investigación centrada en el deporte, que incluye todas las teorías nombradas con anterioridad. Por ejemplo, en la descripción de la práctica, de los entrenamientos, de las competencias, se incluye la condición de la construcción de masculinidad que el boxeo implica (teorías del sujeto). Aquí, el cuerpo es considerado, a la vez, arma y escudo en donde se plasman las habilidades técnicas y los saberes estratégicos (teorías del cuerpo). El boxeo, además, es una práctica corporal que implica una disciplina y la condición de ser parte a partir de los usos del cuerpo de ese monástico gym, en donde se realizan los entrenamientos (teorías de las prácticas). Su interés inicial, referido a una investigación sobre un *gueto* negro, le permite, en primer lugar, situar al gym como una especie de ventana desde donde ver y analizar las relaciones sociales que se juegan en ese espacio social de referencia (teorías sobre la sociedad). Su trabajo etnográfico -el convertirse en aprendiz de boxeador-, le permite dimensionar las relaciones de lo político: ser francés y blanco en un barrio negro de Chicago, Estados Unidos, lo vincula con problemas y temas tales como trastornos demográficos, intensificados por políticas municipales, conflictos entre bandas, desocupación, fracaso escolar, que termina haciendo de “Woodlawn² un desierto económico a la vez que un purgatorio social” (p. 33) (teorías sobre la política).

Teorías y prácticas entre las cuerdas

Se suele hacer referencia al texto de Loïc Wacquant como el sociólogo que decidió boxear. En efecto, se trata de un investigador que emprendió el camino de la etnografía y al hacerlo, en su proyecto de investigación incluyó el aprendizaje, la práctica y la competencia de un deporte. Es un profesor de la Universidad de California, Berkeley, que también es investigador en el Centre de Sociologie Européenne en Paris. En el año 2000 publica: *Corps et âme. Carnets ethnographiques d' un apprenti boxeur* traducido como *Entre las cuerdas: cuadernos de un aprendiz de boxeador* y publicado en el año 2004. La campaña propuesta por el investigador, tenía por objeto comprender y explicar las relaciones sociales en el gueto negro, las relaciones de poder, los vínculos, los afectos y la relación con el cuerpo, haciendo que emprendiera el desafío de ingresar, en agosto de 1998, en un club de boxeo de Chicago. Durante tres años entrenó entre tres y seis veces por semana junto a boxeadores del barrio, tanto aficionados como profesionales. Su experimento científico, como él mismo así lo denomina, le permitió registrar, comprender y sistematizar el oficio del boxeador, su posición social, la relación con el cuerpo, la práctica individual y colectiva. A su vez, esta experimentación le presentó el desafío de traducir su vivencia en lenguaje sociológico.

² Esta ciudad es uno de los 77 distritos de Chicago que se encuentra en el decimotercer lugar en la escala de pobreza, y cuyo tejido social y urbano se caracteriza por la degradación y la segregación racial y económica.

Se propuso, entonces, estudiar lo menos conocido del boxeo: la rutina gris y los densos sistemas de entrenamiento, lo cotidiano y toda la antesala previa a subir al ring con las luces prendidas y el público ovacionando. Los cuadernos de campo, las innumerables notas, registros, entrevistas con púgiles profesionales, con entrenadores, managers, se sumaron a lecturas y prácticas experimentales en otros gyms. A riesgo de atender las particularidades de aquello que no se proyecta en su trabajo en el gym, esa experiencia científica que hizo que pusiera su cuerpo *in situ*, le permitió colocarse entre las referencias ineludibles en los estudios sobre las prácticas corporales. La influencia de su trabajo con Pierre Bourdieu, posibilita recuperar la tesis del autor: aprendemos con el cuerpo.

Si es verdad, como sostiene Pierre Bourdieu, que «aprendemos con el cuerpo» y que «el orden social se inscribe en el cuerpo a través de esta confrontación permanente, más o menos dramática pero que siempre deja un gran espacio a la afectividad» entonces es imperativo que el sociólogo se someta al fuego de la acción *in situ*, que sitúe en la medida de lo posible todo su organismo, su sensibilidad y su inteligencia en el centro de haz de fuerzas materiales y simbólicas que pretende diseccionar, que se afane por adquirir las apetencias y las competencias que hacen de catalizador en el universo considerado, para penetrar hasta lo más recóndito en esta «relación de presencia en el mundo, de estar en el mundo, en el sentido de pertenecer a él, de estar poseído por él, en el que ni agente ni objeto se plantean como tales» y que, sin embargo, los define como tales³ y los une por mil vínculos tanto más fuertes cuanto más invisibles (Wacquant, 2004, p. 16).

Su ingreso al *gym* fue entonces, como una ventana desde donde poder estudiar el gueto negro. Dieciséis meses después, desplaza su objeto de investigación afirmando “hacer del oficio de boxeador un objeto de estudio completo” (Wacquant, 2004, p. 26). Indagar en profundidad de qué modo se construye el oficio de boxeador y las complejidades de las tramas del lugar en donde se fabrican, le implicó analizar en detalle su estructura y funcionamiento. “Un *gym* (...) es una institución compleja y polisémica, sobrecargada de funciones y representaciones que no se ofrecen inmediatamente al observador, ni siquiera al buen conocedor del lugar. En apariencia, (...) ¿qué hay más común y corriente que una sala de boxeo?” (Wacquant, 2004, p. 29).

Pero, además, el *gym* es el lugar que te aísla de la calle y que, a modo de santuario, te protege del mundo externo. Y también, tiene reglas de moralidad, en donde por su característica de disciplina, se define lo colectivo, la auto voluntad y asimismo, mediante la rutina y las respuestas que resultan del duro entrenamiento, se inscriben el honor masculino y el prestigio.

³ Pierre Bourdieu (1997): *Méditations Pascaliennes*, Paris Éditions du Seuil, p. 168. [Ed. cast.: *Meditaciones Pascalinas*, Barcelona, Anagrama, 1999].

El gym (...) es la forja en la que nace el púgil, el taller en donde se fabrica ese cuerpo-arma y escudo que él lanza al ataque en el ring, el crisol donde se pulen las habilidades técnicas y los saberes estratégicos cuyo delicado ensamblaje hace al combatiente completo; el horno, en definitiva, donde se mantienen la llama del deseo pugilístico y la creencia colectiva en lo bien fundado de los valores autóctonos, sin la cual nadie se arriesgaría a estar entre las cuerdas durante mucho tiempo (Wacquant, 2004, p. 30).

Su capital deportivo, le permitió iniciarse en la práctica del boxeo en donde el cuerpo es, al mismo tiempo, arma, bala y blanco. Iniciarse en el hábito pugilístico implica definirlo en su doble antinomia: una primera, es la que refiere a que el boxeo es una práctica instalada entre naturaleza y cultura, que advierte una relación cuerpo-tiempo y la segunda, es que el boxeo es un deporte individual, cuyo aprendizaje es colectivo. Es la creencia en el juego lo que lo mantiene y constituye, mientras que “las capacidades que tornan completo al púgil son, como toda «técnica del cuerpo», según Mauss (1979), en su «obra de la *razón práctica colectiva e individual*» (p. 32). Así lo argumenta el autor:

Denomino técnica al acto eficaz tradicional (ven, pues, cómo este acto no se diferencia del acto mágico, del religioso o del simbólico). Es necesario que sea tradicional y sea eficaz. No hay técnica ni transmisión mientras no haya tradición. El hombre se distingue fundamentalmente de los animales por estas dos cosas, por la transmisión de sus técnicas y probablemente por su transmisión oral (Mauss, 1979, p. 342).

La clásica referencia de Mauss permite, además, incluir la noción de *técnica corporal*, en este caso específico, la del púgil. Esta noción implica un proceso de aprendizaje prolongado e intenso donde los recursos corporales son puestos en acción de forma individual y colectiva. En consecuencia, y presentada la investigación de Loïc Wacquant, que constituye una referencia ineludible para los estudios sobre prácticas corporales, les invitamos a la lectura del libro y/o de textos y artículos producidos por el autor.

Consideraciones finales

El desafío de incursionar –nuevamente- en la tensión teoría-práctica en un campo como la Educación Física, lleva a establecer lógicas que permitan entrar al juego de una manera creativa con nuevas reglas, diferentes a las que conocíamos hasta el momento.

La astucia de presentar una inédita clasificación de las teorías que intervienen en el campo y de ejemplificar a través de la experiencia científica wacquaniana, pone de manifiesto la necesidad

de convocar a quienes lean este capítulo a discusiones, críticas y sugerencias. Ideas que permitan atravesar muros, a fin de generar elementos teóricos que intenten comprender y explicar la complejidad de las prácticas.

Referencias

- Ariztía, T. (2017). *La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites*. Cinta moebio 59: 221-234 doi: 10.4067/S0717-554X2017000200221
- Bracht, V. (2018). *Entre a inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física no Brasil*. En Bracht, V. Ribero Almeida, U. Wenez, I. (Organizadores) (2018) "A Educação Física escolar na America Do Sul. Entre a inovação e o Abandono" / Desinvestimento Pedagógico. Editora CRV. Curitiba- Brasil.
- Deleuze, G., Foucault, M. (1992). *Los intelectuales y el poder*. Entrevista Michel - Gilles. Microfísica del poder de Michel Foucault, Editorial La Piqueta, Madrid.
- Mauss, M. (1979). *Técnicas y movimientos corporales*. En "Sociología y antropología". Editorial Tecnos, Madrid, reimpresión 1979.
- Wacquant, L. (2004). *Entre las cuerdas: cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI. Editores Argentina

CAPÍTULO 13

Educación del cuerpo, dolor, sacrificio: un estudio con competidores de atletismo ^{1 2}

Michelle Carreirão Gonçalves, Alexandre Fernandez Vaz

Traducción: Norma Rodriguez Feilberg

Introducción

Es innegable el protagonismo que ha alcanzado el deporte en la sociedad contemporánea, ya sea en el ámbito del entretenimiento, del espectáculo, de la economía, o cuando se convierte en un mercado lucrativo, de valores morales o cuando son exaltados los ideales del *fair play*. Tampoco se puede olvidar la posición del cuerpo en las prácticas deportivas, tanto en lo que se refiere a cuestiones estéticas o cuando los deportistas son tomados como ejemplos de belleza, de *performísticas*, o son sugeridos como expresión de potencia. El deporte representa una de las formas privilegiadas de disciplinamiento, dominio y potencialización del cuerpo, por medio de un conjunto de técnicas científicamente elaboradas, proceso que conocemos como entrenamiento deportivo. Es una forma de las formas de *educación del cuerpo*³.

Uno de los temas que desafían la comprensión del deporte son las relaciones de los atletas con sus propios cuerpos, o dicho en otras palabras, cómo estos significan la necesaria instrumentalización corporal, exigencia tanto del entrenamiento como de la performance competitiva. El atletismo -deporte olímpico tradicional compuesto por carreras, saltos, marchas y lanzamientos- aparece como una de las prácticas deportivas en las que estas relaciones se sitúan de forma más clara, tal vez porque ellas sean menos frecuentes que en los deportes colectivos.

¹ O trabalho é resultado parcial do projeto Teoria Crítica, Racionalidades e Educação III, financiado pelo CNPq (Auxílio pesquisa, bolsa de produtividade em pesquisa, bolsa de apoio técnico, bolsas de iniciação científica, PIBIC e PIBIC-EM).

² El texto original: Educação do corpo, dor, sacrifício: um estudo com competidores de atletismo, fue publicado por la Revista Iberoamericana de Educación, que aceptó la traducción para este libro. Las notas al pie no fueron traducidas dejando la posibilidad de que les estudiantes puedan trabajarlas en la capacitación en portugués. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1465>

³ Las cursivas son de los autores.

El dominio del cuerpo aparece simultáneamente como un requisito para el rendimiento deportivo y el correspondiente entrenamiento corporal, asimismo como el resultado de este mismo proceso. En estos términos, el sacrificio es un elemento constitutivo de esta experiencia que contribuye a la composición de una pedagogía de las prácticas corporales, sea porque el modelo deportivo es ejemplar para la escuela y para el industria del entretenimiento, o aún más porque promueve cierto culto al dolor como algo en sí mismo moralmente positivo. Esta relación, intervenida por las técnicas de mejoramiento con vistas al rendimiento, y organizada social e históricamente por las prácticas deportivas, parece estar determinada en gran medida por el movimiento de reducción del cuerpo a la mera naturalidad y/o la condición de máquina. Autores de tradiciones algo distintas, como el historiador Peter Gay o el filósofo Theodor W. Adorno convergen en esta dirección. Mientras que el primero muestra cómo se desarrolla el deporte como retenedor de impulsos violentos en el contexto represivo y moldeador de la Inglaterra victoriana (Gay, 1993), el segundo sugiere que el deporte corresponde a una educación a través de la dureza y la severidad, expresión de los procesos de cosificación de la sociedad contemporáneo (Adorno, 1971).

Ante esta situación, presentamos en este artículo los resultados de una investigación con atletas adultos profesionales o semiprofesionales⁴ de atletismo, con especial interés en las técnicas, sacrificios y rituales que conforman el entrenamiento diario de esta modalidad. En las siguientes páginas, después de presentar a los actores del campo, de algunas cuestiones referentes a la dinámica del atletismo, teniendo como enfoque formas de subjetivación de la práctica deportiva. Analizaremos, en particular, cómo el dolor y sufrimiento, frecuentemente enmarcados por el sacrificio, componen la rutina y los rituales, encontrando un lugar central en el escenario investigado.

El campo y sus actores

Para la realización de esta investigación se hicieron observaciones sistemáticas del entrenamiento en una ciudad del sur de Brasil por un período de dos meses, totalizando 18 observaciones registradas en un diario de campo⁵, y también se observó la participación de los atletas observados en los *Jogos Abertos de Santa Catarina*⁶ (JASC), así como entrevistas narrativas a cinco protagonistas de la modalidad. El criterio de selección del equipo investigado y los atletas

⁴ Utilizamos aquí o termo semi-profissionais, pois como veremos mais adiante, todos os sujeitos pesquisados se relacionavam financeiramente, mesmo que, de forma discreta, com o esporte, ainda que nenhum deles tivesse o atletismo competitivo como profissão.

⁵ Os registros no caderno de campo se caracterizaram pelo cotidiano observado na pista, como os treinos diários, os horários de chegada e de saída dos atletas, os rituais de início e de término das atividades, bem como conversas e falas realizadas pelos sujeitos do campo (atletas e técnico).

⁶ Juegos abiertos de Santa Catarina.

entrevistados estuvo determinado por el nivel competitivo. Quiero decir, solo fueron considerados para la investigación aquellos atletas cuya principal competencia anual fue los JASC⁷, evento deportivo más importante del estado de Santa Catarina.

Siete atletas (tres hombres y cuatro mujeres) que se entrenaron para competir en la citada competencia generaron las fuentes de investigación. Todos formados en el mismo lugar y bajo la misma dirección técnica, incluso representando a diferentes municipios -una situación posible debido al carácter predominantemente individual de la modalidad- lo que provocó que se relativizara una “visión de equipo” en ese espacio y tiempo. Esta es una condición fluida, ya que los contratos de trabajo cambian anualmente, lo que hace que los oponentes de hoy pueden ser los compañeros de equipo de mañana.

Las sesiones de entrenamiento observadas tuvieron lugar en el espacio de una universidad pública, en la pista de atletismo ubicada en el polideportivo de la institución. La pista está abierta a la comunidad, no siendo rara la presencia de personas no deportistas que realizan caminatas e incluso carreras en el lugar. Además, los estudiantes de Educación Física de la institución utilizan la pista para realizar las clases prácticas relacionadas con la disciplina del atletismo⁸, asignatura de la carrera.

Los cinco actores investigados fueron los siguientes:

. Juliana: 23 años; ex atleta⁹; comenzó a entrenar con tan solo 9 años de edad, iniciando en competencias de calle, pasando luego a competencias de pista, compitiendo en medio fondo (800m, 1.500m y 3.000m), fondo (10.000m), velocidad con vallas (100m con vallas y 400m con vallas) y heptatlón (combinación de siete prueba disputadas en dos días consecutivos), y eventualmente integrando los relevos (4x100m y 4x400m); profesora de educación física; fue atleta durante 11 años; soñaba con ser atleta profesional, pero, según ella, nunca tuvo el talento necesario para ello y esa habría sido una de las razones que lo hizo abandonar la dedicación al deporte.

. Eduardo: 29 años; atleta; compite en las pruebas de 100m y 200m, además de relevos (4x100m y 4x400m); estudiante de educación física; comenzó a entrenar a los 15 años; soñado en ser deportista profesional, hoy dice que es consciente de que eso ya no es posible, sin embargo, mantiene una relación profesional con el atletismo¹⁰.

⁷ É importante dizer que dentro de uma mesma equipe existem atletas de diferentes idades e, conseqüentemente, diferentes categorias competitivas. Por isso, para esse trabalho nos concentramos nos atletas mais experientes, que têm como foco os Jogos Abertos de Santa Catarina, por considerarmos que esses atletas adultos já treinam há mais tempo e que, por isso, já “incorporaram” a rotina e a lógica do treinamento esportivo.

⁸ O curso de Educação Física da Universidade citada conta, em seu currículo, com disciplinas referentes às diferentes modalidades esportivas, como atletismo, voleibol, basquetebol, futebol, handebol, natação, entre outras.

⁹ Juliana foi a única entrevistada que já havia abandonado a modalidade quando o trabalho de campo iniciou, dedicando-se a outro esporte naquele momento. No entanto, nós a consideramos uma importante fonte para o trabalho, por conta do início precoce e dos longos anos dedicados à prática do atletismo. Vale destacar sua ligação ao campo observado, já que sempre treinara na pista onde realizamos as observações e com o técnico que também foi fonte da pesquisa.

¹⁰ Ser atleta profissional significa, aqui, algo além de ter o esporte apenas como meio de subsistência, já que para os atletas entrevistados, o atletismo é também um trabalho na medida em que são contratados por municípios e que são

. Leticia: 24 años; atleta; compite en las pruebas de 400m y 400m con vallas, además de los relevos (4x100m y 4x400m); formada en Educación Física; comenzó a entrenar a los 18 años; afirma que nunca había pensado en ser un atleta profesional, pero en el momento de la investigación recibe remuneración por representar a un municipio.

. Jean: 21 años; atleta; compite en las pruebas de 400m y 400m con vallas, además de los relevos (4x100m y 4x400m); estudiante¹¹; comenzó a entrenar a los 16 años y tampoco evaluó la posibilidad de convertirse en atleta profesional, aunque recibe un salario por ser atleta.

. Jairo: 51 años; técnico; ex-atleta en pruebas de 110m vallas, 200m, 400m y 400m con vallas (sus especialidades), además de los relevos (4x100m y 4x400m); profesor universitario en el área de Educación Física; comenzó el atletismo a los 15 años y entrenó en la modalidad durante 18 años; participó en competiciones a nivel nacional e internacional; afirma haber abandonado las competencias debido a los estudios de postgrado.

Entrenamiento corporal: control del dolor y organización

Uno de los temas destacados en el campo investigado se relaciona con un aspecto presente en la dinámica de prácticas corporales como el atletismo: el dolor tomado como imprescindible para la aprehensión de condición somática, lo que incluye la incorporación técnica y la importancia de su superación para que el rendimiento sea mayor.

Dominar e incluso olvidar el dolor es parte de la dinámica del entrenamiento corporal, característica que no es más que una expresión del proceso general de formación del sujeto, de la civilización y de la cultura, como muestra la tradición que se remonta a Nietzsche (2000) y Freud (1975), llegando hasta la sociología de Norbert Elías (1988). Si lo que llamamos cultura y civilización presupone la autorregulación corporal, un control de las emociones y una tentativa de dominar el aparato pulsional, es la lógica estructural del entrenamiento deportivo alcanzando un plano que tal vez sea comparable, en fuerza y extensión, a las prácticas de la dieta (Vaz, 1999). Sin que el cuerpo sea tomado como un objeto que puede (y debe) ser controlado y manipulado, no hay entrenamiento posible y no habrá por lo tanto rendimiento a alcanzar.

El dolor, “una experiencia sensorial y emocional desagradable (...) [siendo] una de las informaciones aferentes más importante para la preservación de la vida (Rubio, Moreira, 2007, p. 927), no es solo un compañero diario, sino una sensación que hay que superar en cada momento.

pagos para representá-los nas competições. Ser um atleta profissional significa (para os nativos, praticantes desse esporte) ser um atleta de alto nível, que participa de competições internacionais e que para isso vive apenas do atletismo (e para o atletismo).

⁸ Vale dizer que Jean, depois de encerrado o trabalho de campo, também ingressou no curso de Educação Física, assim como seus colegas.

¹¹ Vale dizer que Jean, depois de encerrado o trabalho de campo, também ingressou no curso de Educação Física, assim como seus colegas.

En cierto modo, necesita ser olvidado, incluso si los atletas aprenden a disfrutar o al considerarlo una expresión moral del deber cumplido en cada sesión de entrenamiento, en el que el límite fue alcanzado. Después de todo, “el deporte compete no sólo el impulso a la violencia, sino también a superarlas y tolerarla” (Adorno, 1997, p. 79-80; 1998, p. 76).

El esquema sacrificial del deporte

El dolor resultante del entrenamiento remite al sacrificio realizado en nombre del rendimiento deportivo. Como enseñan Mauss y Hubert, “el sacrificio es un acto religioso que, mediante la consagración de una víctima, modifica el estado de la persona moral que lo efectúa o de ciertos objetos por lo cuales se interesa” (2005, p. 19). Su esquema está compuesto por el sacrificante (el que se sacrifica a sí mismo para poder sacrificar al otro, la víctima, que recoge los beneficios del proceso), el sacrificador (el intermediario entre lo sagrado y lo profano, una especie de guía del sacrificio), el lugar y los instrumentos del sacrificio (que también son sagrados, porque el sacrificio, como todo ritual, no puede tener lugar en ninguna parte, ni de ninguna manera, so pena de perder su efecto).

En el caso del deporte, podemos decir que, a partir del análisis del rito sacrificial realizado por los autores mencionados anteriormente, el propio entrenamiento representa en sí mismo un sacrificio. Ello, en la medida en que el atleta es el sacrificante que ofrece su propio cuerpo al sacrificio (lo que genera una postura ascética), desgarrándose en nombre de los beneficios futuros, es decir, la victoria es un buen rendimiento. Así, el técnico es el sacrificador, el que guía al sacrificante al resultado esperado, ya que tiene el conocimiento de las técnicas necesarias para este fin, evitando que el atleta haga algo errado durante el entrenamiento (sacrificio), lo que resultaría en no lograr el objetivo propuesto, buen desempeño. La pista de atletismo y el conjunto de técnicas científicamente elaboradas, que constituyen el entrenamiento deportivo, son el lugar y los instrumentos sagrados que brindan la oportunidad de realizar el sacrificio, en forma de ritual¹².

Aquí nos interesa, principalmente, la figura del sacrificante que, en el caso del deporte, es aquel que, al mismo tiempo, se sacrifica y es sacrificado (verdugo y víctima). El atleta, así como el sacrificante de los ritos mágicos, sacrifica su antiguo cuerpo (ese cuerpo no atlético) para

¹² Destaca-se aqui o caráter ritualístico do treinamento esportivo, ou seja, o treinamento, assim como outros ritos, é um conjunto de atos formalizados que têm uma ordem característica que não pode ser quebrada. Se o for, o objetivo não será alcançado. No treinamento, a delimitação de uma sequência básica das sessões – a saber: aquecimento, desenvolvimento e volta à calma – e dos chamados princípios básicos ou científicos (DANTAS, 1998) – princípio da individualidade biológica, da adaptação, da sobrecarga, da continuidade, da interdependência volume-intensidade e da especificidade – parece demarcar essa questão. Como em todos os rituais, o procedimento deve ser respeitado e cumprido, podendo ser, inclusive, idêntico, mesmo quando utilizado para finalidades diferentes (MAUSS; HUBERT, 2005) – algo exemplar no caso do treinamento, que tem sua lógica reproduzida para diferentes fins, como emagrecimento e embelezamento (no caso das academias de ginástica), ou ainda como aprimoramento do desempenho estético (no caso da dança), para determo-nos apenas em alguns exemplos.

convertirse en otro (un cuerpo atlético), uno iniciado. Lo realiza a partir de un proceso de separación, en dirección de un estado común hacia otro, más elevado (ya sea en el ámbito de lo sagrado, en el caso de los religiosos, o en el ámbito de lo profano, en el caso del deporte). En todo sacrificio, dicen Mauss y Hubert, “hay un acto de abnegación, ya que el sacrificante se priva y da. (...) Pero esta abnegación y sumisión [a los dioses] no suprimen un retorno egoísta. Si el sacrificante da algo de sí mismo, él no se da a sí mismo: se reserva prudentemente. Si él da, es en parte a recibir.” (ibid, p. 106) De este modo, el acto sacrificial mantiene para estos autores un doble aspecto, siendo no solo útil sino también una obligación. Mezcla de desinterés e interés, ganando una forma contractual, en la medida en que las dos partes involucradas intercambian servicios y reciben beneficios.

Figura ejemplar que se somete al *esquema sacrificial*, según la interpretación de Frankfurtiana (Adorno y Horkheimer, 1985), es la del héroe Ulises, personaje central de la Odisea que responde al prototipo del individuo burgués, el que abandona el mundo mítico hacia el ilustrado. Ulises reconoce su debilidad ante la naturaleza y por eso se hace fuerte. Es su astucia la que lo hace salir vencedor de todas las aventuras libradas con la naturaleza, en la medida en que la engaña a través de sustitución de sacrificio por sacrificio. Ulises, en lugar de ser sacrificado por fuerzas externas, mitológicas, para vencer los mitos que pretenden atraparlo en sus redes, se sacrifica a sí mismo, engañando a la naturaleza y sobreviviendo a ella. Pues, “al calcular su propio sacrificio, (...) efectúa la negación de la potencia a la que está destinado este sacrificio. Recupera la vida a la que había renunciado” (ibíd., pág. 58). Esto solo es posible a través de una racionalización del acto sacrificial. “La astucia no es más que el desdoblamiento subjetivo de la falsedad objetiva del sacrificio que reemplaza” (ibíd., pág. 59).

Este *esquema sacrificial*, de privación y recepción, parece ser el mismo que se encuentra en la dinámica deportiva, dentro del cual los deportistas ofrecen su cuerpo a cambio de otro más potente y de mayor rendimiento.

Se pierden para ganarse, como el héroe Ulises. En este espacio típicamente moderno (deporte), el sacrificio externo es reemplazado por el sacrificio interno, cuando el cuerpo es a menudo violentado y ofrecido en nombre del rendimiento.

Dolor y traumatismo corporal: el caso de las lesiones

El dolor y el sufrimiento derivados del constante desgaste corporal —producto del entrenamiento— necesitan ser dominados diariamente, en las formas de ritualismo sacrificial. En esta dinámica agotadora y desgarradora, los informes de lesiones y enfermedades no son raros, como el siguiente extracto del diario de campo:

Eduardo no entrena ese día. Me dice que tiene una inflamación en la ingle y que no puede ni caminar por eso. Como falta poco más de una semana para los JASC [juegos], fue al médico para tratar de encontrar una solución rápida

al problema: "Le dije al médico 'mi pierna podría estar infectada; quiero un medicamento que no me haga sentir dolor cuando levanto la pierna, porque necesito correr los JASC'. Él menciona que se recuperó mal de otra lesión que ya había tenido y que en ese proceso otro problema en su pierna, pero que así mismo va a competir¹³.

Es posible observar que, el dolor causado por las lesiones es algo que molesta a los atletas, pero no debería ser un impedimento para la práctica de esta modalidad. Los deportistas demuestran que este dolor hay que superarlo, porque las lesiones son un elemento más en la rutina de entrenamiento, un obstáculo a superar, porque ellos, como los boxeadores, "también deben aprender a controlar y convivir con el malestar físico, con dolor y lesiones." (Wacquant, 1998, p. 82).

En este sentido, se puede decir que, en cierto modo, en el deporte se mantiene una presencia de un aspecto masoquista, si pensamos en sus características como "excesos tolerados" (Adorno, 1998, p. 76). Esto es, violencia, sufrimiento y un fuerte discurso (y práctica) disciplinador, cuando el autoritarismo y la obediencia se encuentran en la aceptación, a menudo sin reservas, de las reglas. Así, el deporte es, aunque no sólo, expresión de agresividad, crueldad y espíritu depredador, conectando directamente con las manifestaciones arcaicas del hombre incivilizado. Vale subrayar que, en este contexto, la técnica puede verse no sólo como una forma de aumentar el rendimiento y reducir el esfuerzo para alcanzar el mismo resultado, sino como una forma de organizar el dolor y el sufrimiento, empoderando al cuerpo para apoyar y erigir el sacrificio más agudamente.

Sin embargo, este empoderamiento no necesariamente acerca al hombre a la naturaleza y su Humanización. La promesa del deporte moderno de "restaurar en el cuerpo parte de las funciones que removido por máquinas" (ibidem) Con el desarrollo de la industrialización, cae al suelo desde el momento en que el cuerpo se asemeja a la máquina, poniéndose a su servicio y a merced de su dinámica, en una especie de adaptación al modelo industrial. Organismo y máquina se confunden en una relación patológica, que termina reflejándose en la violencia contra el cuerpo, llevando a su transformación como un objeto manipulable, como cosa muerta, como un cadáver.

No podemos deshacernos del cuerpo y lo alabamos cuando no podemos golpearlo. [...] los de Alemania alababan el cuerpo, gimnastas y excursionistas, siempre tuvieron la más estrecha afinidad con el homicidio, así como amantes de la naturaleza con la caza. Ven el cuerpo como un mecanismo en movimiento, en sus articulaciones en las diferentes piezas de este mecanismo, y en la carne o simples revestimientos del esqueleto. Ellos resuelven con su cuerpo, manejan sus miembros como si ya estuvieran separados. La tradición judía ha

¹³ Diario de campo, pág. 36, outubro de 2005.

preservado la aversión de medir a las personas con un metro, porque las medidas se toman de la persona muerta, para el ataúd. Aquí es donde los manipuladores del cuerpo encuentran placer. Miden al otro, sin saberlo, con el ojo del ataúd, y se traicionan cuando anuncian el resultado, diciendo, por ejemplo, que la persona es alta, baja, gorda, pesada. Les interesa la enfermedad, en la mesa ya esperan la muerte del comensal, y su interés en todo esto sólo se racionaliza muy superficialmente como un interés en la salud. El lenguaje va en sintonía con ellos. Convirtió el caminar en movimiento y la comida en calorías (...). Con las tasas de mortalidad, la sociedad degrada la vida a un proceso químico (Adorno y Horkheimer, 1985, p. 219).

Esta valoración del dolor y el sufrimiento en prácticas corporales -como el atletismo- estaba presente, también, en la relación tensa con las lesiones. Por un lado, existe un cierto culto a las lesiones, cuando las heridas aparecen como motivo de orgullo para los practicantes, valorando las marcas que van quedando por el constante y duro entrenamiento corporal, una especie de premio al trabajo realizado.

Jean se para justo ahí en la pista. Habla con Jairo y Gustavo (una especie de ayudante del técnico, que trabaja con iniciación¹⁴) sobre su lesión. Es interesante notar que esta conversación es muy familiar para ellos. Todos conversan sobre sus propias heridas con aparente orgullo¹⁵. Sin embargo, por otro lado, la lesión es vista como un estorbo, algo que entorpece el desempeño y, muchas veces, frustra las expectativas de los atletas. Pero, como en cierto modo es inevitable, hay que convivir con ella (así como con el dolor derivado del propio entrenamiento).

Estuve mal en el ranking estatal, porque tuve muchas lesiones. Muchas lesiones. (...) Y me lastimé la rodilla en medio de la competencia de los Juegos Abiertos, en el salto en largo. Tuve una lesión... Aunque la lesión no fue grave. Era un menisco dislocado. Algo así. Pero ni siquiera podía caminar. En medio del salto en largo (Juliana, ex atleta).

En este informe encontramos una perspectiva de normalidad en cuanto a las heridas corporales, pues aun dejándola sin poder caminar, la lesión no fue considerada grave por el informante. En este sentido, es posible decir que los atletas de atletismo, así como los boxeadores:

¹⁴ Iniciação corresponde ao processo de introdução de crianças no esporte. No caso do campo estudado, existe um projeto de extensão (da Universidade, já que a pista está localizada no campus e que o principal técnico da equipe é professor dessa instituição), em que acadêmicos do curso de Educação Física atuam, trabalhando numa espécie de “escolinha de atletismo”, onde são passadas as noções básicas do treinamento e das provas desse esporte para os iniciantes. Na maioria dos casos, os acadêmicos que trabalham nesse projeto já foram ou ainda são atletas de atletismo.

¹⁵ Diário de campo, pág. 6, setembro de 2005.

(...) tienen a su disposición un rico ‘vocabulario de la razón’ que les permite afrontar el dolor [...] no a través de una negación silenciosa, sino por la valoración personal y solemnización colectiva. Para el luchador profesional, el dolor es un correlato inevitable del ejercicio profesional adecuado, y un medio indispensable para alcanzar los fines perseguidos (Wacquant, 1998, p. 82).

Tipologías del dolor

Existen, según los sujetos del campo, dos tipos de dolor: psicológico y somático. Parece que el primer tipo es una expresión de cobardía, de miedo al choque¹⁶, a diferencia del físico, que aparecería como consecuencia del propio entrenamiento, ya que el estrés aplicado al cuerpo es mucho mayor de lo que podría llamarse moderado. El miedo, el “acobardarse”¹⁷ –según el discurso nativo–, no se ve con buenos ojos, pues demuestra una debilidad muchas veces relacionada con la falta de preparación, la falta o la mala calidad de la formación. Sin embargo, como nos dice una informante, aunque sea dolor psicológico, “no quiere decir que no sienta dolor” (Juliana, ex atleta).

Así, los datos apuntan a este otro tipo de dolor, denominado “psicológico” que suele manifestarse en la competencia (muchas veces bajo la presión de ganar), así como también en momentos previos a la competición, o incluso en los entrenamientos. El dolor aparece, en este caso, como un dispositivo que dificulta aún más la relación entre competidor y competencia, ya que perjudica el desempeño, resultando en un desempeño por debajo de las expectativas.

La tensión que se genera ante la competencia trae consigo cambios subjetivos representados, principalmente, por el “miedo a perder”. Una vez más, corresponde al atleta aprender, como sugiere la Psicología del Deporte, a “superar los obstáculos, cooperar con los compañeros, desarrollar el autocontrol y persistir ante la derrota, convirtiéndose así, en muchos casos, en un referente de proyección de identidad” (Rubio, 2006, p. 88).

Este autocontrol exigido a los deportistas se aproxima, nuevamente, a la figura de Ulises, que necesita, para convertirse en sujeto, sacrificar su propia naturaleza, su cuerpo, reprimiendo sus pulsiones y deseos en nombre de la racionalidad, premisa fundamental para la civilización occidental. Tal vez, el deporte lleva este proceso a planos muchos más elevados, ya que en él el

¹⁶ É conhecida a relação entre esporte e guerra, o primeiro sendo uma dramatização da segunda, algo visível, entre outros elementos, no vocabulário empregado por atletas, espectadores e comentaristas. Outro elemento a compor esse quadro é aquele destacado por Virilio (1996), segundo o qual diversas técnicas de guerra são a antecipação do que será visto no esporte e no treinamento corporal. O exemplo das respostas fisiológicas em grandes altitudes é bastante eloquente. Lembre-se também que vários centros de treinamento estão vinculados a instituições militares, como é o caso, no Brasil, do Centro de Educação Física Almirante Alberto Nunes (CEFAN), da Marinha.

¹⁷ “Amarelar” significa sentir medo no momento da competição e, por isso, ter um rendimento abaixo do possível. Sobre isso, diz uma informante: É uma coisa impressionante! É que tu vais entrar na prova e uma coisa que eu não gosto é que as pessoas ficam julgando: está com medo de correr, treinou mal. Não! Tem tanta coisa que acontece! Primeira coisa que todo atleta fala mal sobre o outro é: “Ficou com medo. Amarelou.” (Letícia, atleta)

autocontrol es requisito para su realización, tanto en el ámbito orgánico como subjetivo, ya que los sentimientos (ya sean de dolor, miedo, nerviosismo, euforia, etc.) deben ser controlados en nombre del rendimiento y los resultados. El atleta que se deja dominar por sus pasiones indeterminadas se vuelve débil y en el deporte no hay lugar para la debilidad, ya que es un espacio para la construcción de una identidad guerrera y siempre dispuesta al desafío, al combate. El aprendizaje de soportar, e incluso de disfrutar del dolor tiene lugar en el entrenamiento.

Pero no nos olvidemos del dolor físico, que también puede ser de dos tipos: el dolor cotidiano, derivado del entrenamiento y el derivado de lesiones. Esta diferenciación, señalada por el propio campo, sólo es percibida y aprendida a través de la experiencia, después de vivir largos períodos con el dolor.

“Estás aprendiendo. Llegas a conocerte a ti mismo. Sabes que después de ese dolor... Ahora sé cuándo es dolor de entrenamiento, cuándo es dolor de lesión. Después aprendes, pero después de lastimarte mil veces. Sintiendo dolor, haciéndote daño, así se aprende” (Leticia, atleta).

En este contexto, también se ve el discurso de “el mal necesario”, o incluso, aparece como signo de prueba de que el entrenamiento “rindió frutos”. Esta característica se observa, a su vez, en otras prácticas corporales no deportivas, como el culturismo y las peleas¹⁸. En estos casos, al igual que en el deporte, el dolor es “el enemigo que hay que combatir, vencer, soportar, ignorar –o incluso, de forma más limítrofe, la experiencia que hay que glorificar, desear, la certificación de que en realidad se va más allá de los límites y que, por lo tanto, tiene mérito lastimarse el propio cuerpo” (Hansen; Vaz, 2004, p. 141).

El dolor, que ahora se ve como normal y también placentero, se toma como un indicador de que la obra fue exitosa y para alcanzar el ideal deseado (estética o performativamente), sería necesario merecerlo, y el sufrimiento simboliza el “precio a ser pagado” (ibid, p. 144).

Es en medio de la convivencia y la lucha contra el dolor y las lesiones que surge el problema relacionado con la ingesta de medicamentos. Ya sea, para soportar el dolor durante el entrenamiento o, en casos más extremos, para poder competir, los deportistas toman antiinflamatorios¹⁹ y analgésicos²⁰. Pero aún utilizando este recurso y conociendo su funcionalidad en la lucha contra el dolor (a veces son extremos, por las lesiones, y es necesario ingerir algún medicamento), muchas veces los medicamentos parecen asumir, paradójicamente, un carácter negativo, en la sensación de no ser algo “natural”. Son entonces, una especie de *intruso* en el cuerpo, negando los ideales del *fair play* e igualdad formal de oportunidades presentes en el deporte. Según esta perspectiva, le corresponde al cuerpo, *naturalmente*, adaptarse, así como al sujeto, sacrificarse,

¹⁸ Hansen e Vaz (2004) mostram como isso ocorre em academias de ginástica e musculação. Os trabalhos de Rial (1998), Turelli (2006) e Turelli e Vaz (2008) demonstram como a dor e o sofrimento são elementos importantes na configuração de artes marciais como o judô e o karatê, principalmente no que concerne à conformação de uma identidade viril, combatente, destemida e máscula, mesmo no caso das mulheres.

¹⁹ Fármacos que combatem o processo de inflamação de determinada região do corpo, agindo sobre a resposta imunológica do organismo.

²⁰ Medicamento sedativo que modifica a percepção da dor no organismo, atenuando-a ou suprimindo-a.

soportando las dificultades del entrenamiento. Surge, entonces, otro movimiento, que va en contra de la ingesta de medicamentos, valorando únicamente los recursos fisioterapéuticos. Aquí, la noción romántica de que el deporte corresponde a una aproximación con la naturaleza, que restablece una relación perdida con ella, por lo que se valorarían en él las dimensiones consideradas como “naturales”, en detrimento de la artificialidad en el uso, por ejemplo, de las drogas. Esta perspectiva acompaña las discusiones contemporáneas sobre el uso del doping y enmascara, quizás, el hecho de que la construcción del cuerpo (incluido el deportista) se da como obra del *homo faber*, quien, al diferenciarse del organismo y dominar la naturaleza interna -requisito de la civilización-, se convierte siempre en artificio. La opción no se sitúa, por lo tanto, entre naturaleza y cultura, o entre natural y artificial, sino simplemente entre ser o no ser humano.

Una nota final

Analizando un grupo de deportistas de atletismo en entrenamiento en una ciudad del sur de Brasil, nos encontramos ante una normalización del dolor, entendido como parte fundamental de la vitalidad atlética. En el espacio investigado, el dolor parece desempeñar un papel importante en la conformación subjetiva, que no podría ser diferente, ya que el deporte es la expresión de la violencia infligida al (cuerpo) humano en el proceso de construcción de sí, en donde se forja su ego. La separación entre cuerpo y mente, resultante de este proceso, pone de manifiesto la necesidad de un control corporal extremo, proceso correspondiente a la autoconservación del sujeto.

Como el héroe Ulises, el atleta necesita sacrificarse, dedicándose de lleno al deporte y aceptando sus reglas (y aquí nos referimos a las del entrenamiento, como el dolor, las lesiones, las abdicaciones, entre otras), para poder experimentar, después de mucha renuncia, algún tipo de goce o placer (generalmente representado por la victoria). La violencia contra uno mismo acaba subjetivizándose en los deportistas, lo que les hace valorar características como la disciplina y la agresividad, que pueden generar cierta compulsión a la crueldad contra sí mismo, con un goce asociado a ella. Además, la escasez del aspecto lúdico, en el caso del atletismo, donde se restringe la dimensión lúdica, tiende a aumentar aún más la sensación de sufrimiento de los deportistas, ya que el trabajo es siempre muy repetitivo, instrumental y solitario.

Por eso, quizás sus practicantes tienen, la mayoría de las veces, una postura ascética, dentro de la cual se valora mucho la disciplina y el control del cuerpo, haciendo que el dolor se experimente, a la vez que se supere y cosifique, transformando el sufrimiento en experiencia. Los deportistas parecen resignificar el ideal ascético de canalizar el dolor y entender que el sufrimiento siempre tiene una justificación para existir.

Referencias

- Adorno, T. Wiesegrund (1970). *Erziehung zu Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker - 1959-1969* (organizado por Gerd Kadelbach). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- _____ (1997). "Veblens Angriff auf die Kultur.". *Gesammelte Schriften 10-1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- _____ (2001). *Prismas: crítica cultural e sociedade*. São Paulo: Editora Ática.
- Adorno, T. Wiesegrund.; Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Dantas, E. H. M. (1998). *A prática da preparação física*. Rio de Janeiro: Shape.
- Elias, N. (1988). *Über den Prozess der Zivilisation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (2 vol.).
- Freud, S. (1975). "Das Unbehagen in der Kultur.". *Studienausgabe*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Gay, P. (1993). *The cultivation of hatred*. New York: Norton & Company.
- Hansen, R.; Fernandez Vaz, A. (2004). "Treino, culto e embelezamento do corpo: um estudo em academias de ginástica e musculação.". *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol.26, n.1, Campinas, Autores Associados, p. 135-152.
- Mauss, M.; Hubert, H. (2005). *Sobre o sacrifício*. São Paulo: CosacNaify.
- Nietzsche, F. (2000). *Zur Genealogie der Moral*. Stuttgart: Reclam.
- Rial, C. S. M. (1998). "Rúgbi e Judô: esporte e masculinidade.". *Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinarietà*. Florianópolis: Ed. Mulheres, p. 229-258.
- Rubio, K. (2006). "O imaginário da derrota no esporte contemporâneo.". *Psicologia & Sociedade*, vol. 18, n. 1, Porto Alegre, p. 86-91.
- Rubio, K.; Moreira, F. (2007). "A representação de dor em atletas olímpicos brasileiros.". *Revista Dor*, vol. 8, n. 1, São Paulo, Âmbito Editores, p. 926-935.
- Turelli, F. C.; Fernandez Vaz, A. (2006). "Rituais, masculinidade e representações da dor em caratecas." *Anais 30ª Reunião Anual da ANPOCS (CD)*.
- Turelli, F. C. (2008). *Corpo, domínio de si, educação: sobre a pedagogia das lutas corporais*. Florianópolis, SC, 117 f. *Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação*.
- Waquant, L. (1998). "Os três corpos do lutador profissional.". *A dominação masculina revisitada*. Campinas: Papirus, p. 73 - 94.
- Virilio, P. (1996). *A arte do motor*. São Paulo: Estação Liberdade.

CAPÍTULO 14

Se entrena siempre: entregar un cuerpo para ir por otro

María Marcela Dalceggio, Norma Beatriz Rodríguez Feilberg

Introducción

En las últimas décadas se desarrolló en Argentina lo que Landa (2009) denominó el *boom del fitness*, un movimiento que implicó la creación y propagación de gimnasios en los que se ofrecen diversas propuestas que pueden o no incluir franquicias. Se trata de “un momento de crecimiento explosivo de este tipo de actividades, así como también, el ingreso y promoción de nuevas técnicas corporales¹, tanto vinculadas a las clases grupales o actividades dirigidas, como al servicio de entrenamientos personalizados (personal training)” (Landa, 2009, p. 69).

El modelo globalizado permitió así, la propagación de consumos corporales y la legitimación de cuerpos hegemónicos que resultan de un trabajo continuo, constante y longevo sobre el cuerpo individual.

La investigación que sigue da cuenta de un estudio longitudinal realizado en un gimnasio de la ciudad de Chascomús, provincia de Buenos Aires, Argentina, durante el periodo 2021- 2022. Esta localidad es un sitio turístico que cuenta con una laguna que lo constituye como centro tradicional de visita y paseo. Es una ciudad que tiene 47.524 habitantes, según datos del censo nacional 2022, y se encuentra en el interior de la provincia de Buenos Aires. Su casco histórico está colmado de construcciones típicas de la época de su creación que data de 1779, siendo declarada ciudad en 1873.

El Centro de entrenamiento objeto de la investigación está ubicado en zona céntrica, sobre una de las avenidas principales de ingreso a la localidad. *Centralbox*, tal es su nombre, ofrece clases grupales, incluyendo el conjunto de técnicas corporales que se desprenden de tres disciplinas diferentes: el *Body weight*, el *Kettlebell deportivo* y el Primal Functional. El *Body weight* es un término que refiere a un tipo de entrenamiento enfocado en el uso del

¹ Por ejemplo, los programas de *Bodysystem*. Este es un producto creado por expertos de diversas disciplinas y del mundo del *Fitness*, que se propusieron diseñar un programa de ejercicios que garantizara “el éxito” a los instructores que se incorporaran a su sistema. El mismo está compuesto por una serie de programas de rutinas basados en la precoreografía. Además es una de las empresas multinacionales líderes en el área de *Fitness Grupal*.

peso corporal como carga del mismo. El *Kettlebell deportivo* refiere a un deporte de fuerza-resistencia². El Primal Functional es un formato de entrenamiento que se centra en los patrones primarios de movimiento, poniendo énfasis en moverse en tres dimensiones con posturas correctas y eficientes.

Estas modalidades de entrenamiento ponen en el centro de la escena la idea de movimiento corporal no natural y aprendido. La organización que se ofrece muestra que es posible realizar las tres disciplinas de forma simultánea en pos de sostener cinco días de entrenamiento. Clases de cincuenta minutos cuya intensidad dejan marcas corporales de sudor que implican muestras del trabajo realizado, se constituyen como eje de la rutina diaria.

Este capítulo resume una investigación mayor que incluyó un denso trabajo de campo con observaciones participantes, diarios de campo y múltiples registros. Los datos fueron analizados y se construyeron categorías analíticas que vinculan al cuerpo, al entrenamiento y al sacrificio como estructura constitutiva.

Metodología

Se parte de un trabajo etnográfico realizado en diversos gimnasios de la ciudad. El tipo de investigación es de corte cualitativo y entre las técnicas se destacan la observación participante y entrevistas en profundidad.

La observación participante es una de las técnicas que permite poner el cuerpo constituyendo lo que en el oficio científico se denomina la “experiencia nativa”. Entre el período 2021 a 2022 investigado se participó de sesiones de entrenamiento de diferentes disciplinas (Body weight, Kettlebell deportivo y Primal Functional), al tiempo que se realizaron los registros en diarios de campo, con el objeto de analizar luego los sentidos que le otorgan al entrenamiento las personas que participaron de la muestra. Los resultados parciales permitieron la elaboración de categorías sociales y analíticas y la vinculación; por tanto; de numerosas variables observadas.

De modo que, no solo se registraron experiencias propias, sino también, relatos e intercambios abiertos entre los participantes y los dispositivos discursivos del *Coach*.

Se entrena siempre

² Si se desea ampliar en el deporte se puede consultar el trabajo de González Borda J. (2015) Introducción al kettlebell deportivo presentado en el 11º Congreso Argentino y 6º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7309/ev.7309.pdf

Pronto empezará la clase de las 14 hs del día³. Llega Nacho (30 años), saluda con un beso a las personas. Se pone a practicar verticales. Intercambia “tips” con una compañera. Nacho muestra lo que es capaz de hacer con su cuerpo a modo de esparcimiento, como si se tomara un recreo de la vida adulta y jugara a hacer pruebas. Sabe que está por entrar a una clase llena de reglas estrictas. El piso de caucho y el espacio liberado de elementos le permite mostrarse. Mientras conversa, mira el piso y se para de manos, está en posición vertical y logra caminar unos pasos sobre sus manos de forma alternada. Baja, realiza un comentario respecto de que se encuentra en proceso de aprendizaje, hace un silencio, espera, alguien va a responderle. Suele minimizar lo que hace, sin embargo, su formación como estudiante del profesorado de Educación Física (carrera que ha abandonado para dedicarse a estudiar Derecho) le permite una vinculación con los saberes respecto de los niveles de dificultad que atañe a la práctica que realiza a modo de juego.

El profesor dice: “*Empezamos*”. Durante el entrenamiento, el *coach* “(...) no sólo se ocupa de la enseñanza de las técnicas corporales necesarias del deporte, sino que también vela por la formación integral de sus entrenados. Es un formador integral de la persona” (Rodríguez y Kalin, 2018, p. 97). La clase está planificada en una secuencia de prácticas que se nombran en inglés y que el *coach* explica a la vez que muestra. La potencia de su enseñanza está dada asimismo por su propia posibilidad de poner el cuerpo en acción. Como modelo hegemónico de su propia clase, el maestro del cuerpo enseña no solo con palabras. En la pared del box, junto al escritorio del *coach*, se lee la siguiente frase: “La técnica aumentará tus máximos. Los kilos, tu ego”. Carga y rendimiento ponen al cuerpo y al entrenamiento en un lugar primario para la construcción de subjetividades: la apuesta es alta y la expectativa específica.

Los asistentes se ubican en ronda, o sobre las plataformas (dependiendo el día), y escuchan la explicación del movimiento, así como también observan cómo se debe hacer. Esa explicación incluye “formas correctas” de moverse (técnicas corporales) y errores comunes. La estructura de la clase varía según la selección de los ejercicios y su procedencia. Se puede observar un conjunto de técnicas corporales que derivan del *Body Weight*, otros del *Kettlebell deportivo* y del *Primal Functional*. Los entrenamientos están organizados por días. Los lunes, miércoles y jueves con barras, haciendo foco en ejercicios patrones y derivados del *Body Weight*. Los martes y viernes con ejercicios provenientes del *Kettlebell deportivo*, enfocados en la zona media corporal. Estos días se incluye un “trabajo finalizador” (se trata de una secuencia de movimientos que se incorporan al final del entrenamiento). Los ejercicios provenientes del *Primal Functional* se utilizan en diferentes momentos de las clases de la semana según la planificación.

Son las 14:05, Juana (36 años) llega corriendo al box de entrenamiento. La clase ya comenzó. Mira lo que el resto hace, copia los movimientos, pregunta “¿Cuántas son?” mientras se dispone

³ Se dicta la misma clase a las 8, 9, 13, 14, 15, 19 y 20 horas. Cada día la clase se configura con el conjunto de ejercicios de diferentes disciplinas.

a moverse. Tiene 45 minutos por delante y está dispuesta a aprovecharlos. Luego de su parto sabe que su estilo de vida activo la va a volver a colocar entre los perfiles más buscados en redes locales, sabiendo además que se valorará su pasaje por una maternidad elegida en donde su cuerpo material fue llevado a los límites de su imaginación y sus posibilidades. “La práctica de un estilo de vida activo opera en este contexto a modo de interfaz para que el sujeto se incorpore a esta trama sanitaria-empresarial física y mentalmente optimizado” (Malley, 1996, p. 203). Para una ex gimnasta como Juana, tiene el valor de que en menos de una hora diaria se pueda depositar toda la apuesta corporal ligada a “estar en forma”, disponiendo de su cuerpo y mostrando con su cuerpo, al tiempo que amamanta a un bebé. Ella es de este tiempo, es decidida, no tiene miedo a llegar siempre tarde, ella entra en la clase aun sin haber llegado. Gestionar el uso del cuerpo es algo que tiene que ver con su historia corporal.

Mientras les asistentes realizan la secuencia de ejercicios indicados por quien está a cargo de la clase, éste anota en una pizarra el nombre de los presentes junto a dos números: uno a la izquierda y otro a la derecha del nombre. Al sonar el bip del reloj (que indica que el tiempo límite terminó), dice: “Ponemos la carga de la derecha”. Esos números indican el control de cargas de cada sesión de entrenamiento para los ejercicios que luego se explican. Se evidencia la sistematicidad propia de una práctica corporal del campo de la gimnasia.

En paralelo a la clase grupal que se está desarrollando, se observa a Ivan, un adulto mayor, que llega al box, saluda y se ubica observante junto al escritorio del Profesor. Espera a que se le diga qué debe hacer en la sesión del día. El *coach* explica “otros” ejercicios para Ivan y destina un espacio apartado para que los realice. Tanto los ejercicios seleccionados como el material y el espacio utilizados, establecen la diferenciación entre lo que puede y debe hacer Ivan, y lo que puede y deben hacer los demás.

Box de entrenamiento

En los últimos años emergieron en la ciudad “boxes” de entrenamiento con un uso singular del espacio que los diferencia de las tradicionales áreas de musculación. Las máquinas se reemplazan por un lugar amplio, despejado, con pisos revestidos en caucho, plataformas de madera que delimitan un espacio, estructuras de hierro que se utilizan para colgarse y colocar las barras, barras olímpicas, discos, cajones de madera, *kettlebells*⁴, clavos, anillas, pelotas, sogas, entre otros. El espacio está dispuesto para este tipo de disciplinas que implican el uso del cuerpo con o sin elementos siendo parte del movimiento *fitness*. “Precisar el contenido de la palabra Fitness es problemático. Fitness es un concepto ambiguo, dinámico y flexible. Fitness cambia en forma constante. Fitness extiende y muta sus horizontes de sentido” (Landa, 2009, p. 179).

⁴ Artefactos de hierro, similares a una bola con un asa, también conocidos como pesas rusas.

La centralidad ahora, está puesta en el movimiento que es asociado a la idea de “mayor libertad” en tanto la posibilidad de accionar sin una máquina que te sujeta, lo que permitiría, en potencia, otras actividades que sin embargo se inscriben en una lógica particular de un conjunto de técnicas que; atrapadas en esta disciplina; la conforman. Estas técnicas, no resultan de movimientos naturales, sino contruidos a partir de saberes complejos y elaborados que pueden ser enseñados y transmitidos. Sin embargo, en la enseñanza y transmisión el discurso sobre la naturaleza humana opera de manera recurrente como argumento legitimador de la práctica.

Para comprender mejor la noción de técnicas aplicadas al movimiento humano, se retoma la concepción de técnicas corporales de Mauss para analizar los formatos de entrenamiento que se ofrecen y se estructuran en las clases del *box*. El sociólogo entiende por técnicas “(...) al acto eficaz tradicional (ven, pues, cómo este acto no se diferencia del acto mágico, del religioso o del simbólico). Es necesario que sea tradicional y sea eficaz. No hay técnica ni transmisión mientras no haya tradición” (Mauss, 1979, p. 342). El conjunto de técnicas, entonces, le confieren particularidad al campo de saber, en este caso, cada disciplina de entrenamiento corporal se distingue de las otras por la singularidad de técnicas que la definen. Mauss profundiza su análisis e incorpora la noción de técnicas corporales en tanto que para él es posible realizar una teoría de la técnica de los cuerpos a partir de investigaciones concretas: “Hablo de técnicas corporales porque se puede hacer la teoría de la técnica de los cuerpos partiendo de un estudio, de una exposición, de una simple y pura descripción de las técnicas corporales” (p. 337).

Con relación al trabajo de campo, la enseñanza de las técnicas corporales en el espacio observado tiende a reconocer al sujeto practicante, dado que el tipo de ofertas de entrenamiento de dicho espacio puede organizarse en dos grandes grupos: por un lado, las clases grupales, y por el otro las personalizadas. El formato de clase grupal se relaciona con disciplinas que requieren de ciertos requisitos previos, una historia corporal ligada al entrenamiento, dado que se ofrecen prácticas corporales en formatos fitness que requieren una disponibilidad corporal exigente. Sin embargo, se observan intervenciones docentes con propuestas de movimiento diferenciadas por distintos grados de dificultad para quienes no poseen esos requisitos previos⁵. Es decir, que se reconoce que si la persona no está vinculada al mundo del fitness hay saberes que no ha adquirido.

La cultura corporal

El entrenamiento es un bien corporal intransferible, el trabajo, los sacrificios, el dolor, el tiempo y los resultados asumen una sola posibilidad: el cuerpo propio. La obtención de resultados del proceso de entrenamiento sobre el cuerpo entraña un proceso arduo y de larga duración. Se

⁵ Los grados de dificultad de los ejercicios es una categoría elaborada a partir de la observación de clases en las cuales aparecían “técnicas facilitadas”. Entendiendo que la historia corporal de los sujetos no es idéntica, se precisa construir clases en las que las técnicas puedan facilitarse para quienes no dispongan de un cuerpo con destrezas hegemónicas - aunque la apuesta sea: *alcanzar ese cuerpo*.

trata de alcanzar un saber sobre las técnicas y unas marcas corporales. Ambas se van fijando a partir del ejercicio sostenido en el tiempo. Se trata de poner el cuerpo a disposición de la práctica con el objetivo de lograr ese “otro cuerpo” a favor de perder el que tuvimos. Las formas corporales valoradas hegemónicamente y asociadas a patrones de belleza, de bienestar, de salud, requieren un denso y minucioso trabajo sobre el cuerpo que incluye rituales de entrenamiento, entre un conjunto de otras regulaciones, como por ejemplo la alimentación.

Conforme a los cánones sociales, el cuerpo deviene aquí en un recurso estratégico que el sujeto debe gestionar eficientemente. Su utilidad potencial no sólo se configura como aquella tecnología que condensa la energía más preciada, sino que además inviste políticamente al sujeto que lo porta con una imagen aumentada de sí mismo.

Es frecuente en estos días la proliferación de imágenes que prescriben cuerpos atléticos, esbeltos, sonrisas en rostros inmaculados y promesas de felicidad. Millones de mujeres y hombres se ven confrontados constantemente con iconografías que los/nos interpelan sugiriendo que nuestras corporalidades deben ser vistas y gestionadas según estos patrones de belleza. (Landa, 2016, p. 153)

El cuerpo se convierte así en un lugar que precisa ser gestionado, siendo su cuidado individual a la vez su principal carta de presentación frente al mundo. La cultura corporal se manifiesta en un culto higienista a la salud, en donde se privilegian la exaltación ascética y la dieta. Bourdieu sostiene, en su estudio sobre clases medias, que están ansiosas “por su cuerpo para el otro, y que se entregan de manera particularmente intensiva a la gimnasia, el deporte ascético por excelencia, puesto que se reduce a una especie de entrenamiento (*askesis*) para el entrenamiento” (Bourdieu, 2012, p. 210-211).

El cuerpo también tiene sus límites. Nacho (30) al finalizar las sesiones de entrenamiento se dispone a practicar *muscle up*. Se dice “practicar” dado que él está aprendiendo la técnica de manera analítica. Se trata de un ejercicio de fuerza avanzado que combina una dominada con un fondo de tríceps. Se realiza sobre una barra que se encuentra a metros del nivel del piso, sobre la que quien lo practica, debe colgarse para luego, al ejecutarlo, lograr llevar la musculatura (el cuerpo) por encima de la barra. El *coach* lo prescribió en uno de los entrenamientos: “de a poco vamos a ir trabajando para llegar al *muscle up*”.

A modo de preguntas para discutir

Se presentaron los resultados parciales de una investigación en curso en la que se indagó sobre los modos en los que se manifiestan las tendencias actuales del *fitness* en un Gimnasio de la ciudad de Chascomús. El estudio incluyó, entre otros procedimientos metodológicos y sistemáticos, la observación participante de (y en) clases del tipo grupal que se dictan en el centro de entrenamiento *Centralbox*; clases que involucran el conjunto de técnicas corporales

que se desprenden de tres disciplinas diferentes: el *Body weight*, el *Kettlebell deportivo* y el *Primal Functional*. El entrenamiento sistemático que implica la rutina de éstas técnicas diseñadas y planificadas tiene en la base la fuerte apuesta al cuerpo en el grupo social que se seleccionó para esta pesquisa.

Algunas preguntas finales:

¿Es casualidad que en una sociedad que celebra el individualismo, el narcisismo y el egoísmo los modos hegemónicos de entrenamiento refuercen estos valores?

¿Por qué se considera que en las últimas décadas ha proliferado el movimiento fitness?

¿De qué manera se identifica y cuáles son sus contradicciones, críticas o preguntas entre estas cuestiones de ofertas o demandas del Fitness?

¿Puede la Educación Física como campo de conocimiento incursionar en tendencias que devienen de manifestaciones que resultan de procesos de globalización? De ser posible, ¿con qué fines? ¿para qué grupos?

Referencias

- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. 1ª ed. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Landa, M. (2016). *La sonrisa del éxito: figuraciones de una subjetividad exigida*. Revista: Arxius de sociología. Editorial: Facultad de Ciencias Sociales. Valencia; Año: 2016 p. 153 - 153. ISSN: 1137-7038.
- Landa, M. (2009) *Subjetividades y consumos corporales: un análisis de las prácticas del fitness en España y Argentina*. Revista RAZÓN Y PALABRA. Número 69. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación. www.razonypalabra.org.mx
- Mauss, M. (1979). *Técnicas y movimientos corporales*. En: Sociología y antropología. Editorial Tecnos, Madrid, reimpresión 1979.
- Rodríguez, A. y Kalin, F (2018). *Hay que volver a lo natural. Un estudio sobre la construcción de subjetividades en el crossfit en perspectiva comparativa entre Buenos Aires y Santiago del Estero*. Papeles de trabajo 12(21) Deporte(s), sociabilidad(es) y Política(s). issn 1851-2577

CAPÍTULO 15

Hacia una Teoría del Juego en la Educación¹

*María Eugenia Villa, Jorge Nella, Cecilia Taladriz
y Jorge Aldao*

Recorridos en la investigación del Juego

Desde el año 2008 y en forma ininterrumpida, nos hemos conformado como un Grupo de Investigación en Juego (GIJ), que ha llevado adelante diferentes proyectos de investigación y desarrollo acreditados en el Programa de Incentivos de la UNLP, radicados en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, en torno a la temática del Juego en el ámbito de la Educación.

En nuestras primeras investigaciones indagamos acerca de los usos y sentidos del juego en la Educación Física (Proyecto 2008-2009), buscando los significados y sentidos que asume el juego en las clases de la disciplina, ya que la Educación Física pensó y piensa la noción de juego por fuera de los usos que ella misma hace de él. A partir de allí construimos una genealogía del concepto juego en la educación que nos permitió descubrir cómo fue desarrollándose el mismo en prácticas y discursos de la Educación Física escolar.

En su construcción genealógica tomamos la perspectiva planteada por Foucault para su análisis, ya que nuestro interés no se centraba en la reconstrucción histórica del concepto sino en develar sus sentidos y usos en las prácticas discursivas del campo. Como señala Edgardo Castro,

(...) el paso de la arqueología a la genealogía es una ampliación del campo de investigación para incluir de manera más precisa el estudio de las prácticas no-discursivas y, sobre todo, la relación no discursividad/discursividad; dicho de otro modo: para analizar el saber en términos de estrategia y tácticas de poder (Castro, 2006, p. 158).

¹ La teoría presentada en este artículo se encuentra desarrollada en el texto "Villa, M., Nella, J., Taladriz, C., Aldao, J. (2020). Una teoría del juego en la educación: Tras su dimensión estética, ética y política". La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios-Investigaciones; 72). Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1189/pm.1189.pdf>

En este sentido, se trata de situar el saber en el ámbito de las luchas. Para ello, a través del análisis de la bibliografía, los diseños curriculares y los planes de estudio de la formación profesional en Educación Física, fuimos buscando los dispositivos que nos permitiesen analizar el concepto. Entendemos por dispositivo “la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho” (Castro, 2006, p. 98). El análisis genealógico es un trabajo diacrónico, que nos llevó del discurso contemporáneo al punto de emergencia donde se constituyeron los sentidos que interpretamos en la cotidianidad y que nos permitieron develar tres dispositivos presentes en las prácticas y discursos del juego en la EF escolar, a los que denominamos Infantilización, Pedagogización y Psicologización.

En cuanto a la Infantilización, observamos que el juego y la infancia han constituido un binomio, encarnado en la escuela y en la sociedad, que ha sido naturalizado y sobre el cual no se ha reflexionado lo suficiente. El juego tomado como realidad propia de la infancia queda impregnado de los atributos y tensiones que la misma guarda con la sociedad y en particular con la escuela. El juego es considerado como “natural”, como lo dado, biológicamente determinado, innato y como actividad transitoria e inevitable en el camino hacia la adultez. El dispositivo de la Pedagogización encuentra en el juego un medio destacado para el trabajo escolar, su utilización como recurso, herramienta privilegiada para el tratamiento de contenidos, la presentación de actividades y hasta como valor de premio compensador del esfuerzo.

En el proceso genealógico realizado, hemos encontrado sobre finales del S. XIX, diversas perspectivas psicológicas que estudiaron la actividad lúdica, su evolución y sus formas en el desarrollo humano. La Educación Física basó sus prácticas lúdicas en estos aportes clasificando los juegos con relación a la edad o nivel de desarrollo, expresando un proceso evolutivo unilineal (por ejemplo, de los juegos simbólicos a los reglados), proceso que parece estar determinado por la genética y por una tendencia instintiva hacia el progreso. Las principales teorías sobre el juego de los pasados cien años suponen que él es, primariamente, un instrumento de progreso individual. Así, dan cuenta de ello numerosas investigaciones definiéndolo como excedente de energía, ejercicio preparatorio, recapitulación, catarsis, aprendizaje, asimilación, elaboración, etc., siendo escasas las investigaciones que enfocan al juego desde el punto de vista de los comportamientos grupales. Así es como encontramos que la Psicologización se constituye en otro dispositivo que configura sentidos en los discursos y prácticas de juego en los ámbitos educativos.

Estos tres dispositivos actuaron como lentes que nos permitieron desinstalar los sentidos y pensar al juego como una práctica cultural que rompe con cualquier determinación natural, ya que responde a operaciones del lenguaje. El simple hecho de utilizar el término no es algo neutro y responde a recortes de lo simbólico. “De esta manera, no hay nada natural en el hombre y por ende el juego no es un dato natural, y no existe un juego de naturaleza humana sino un juego humano construido por una cultura” (Villa, Nella, Taladriz y Aldao, 2020, p. 47).

En este recorrido nos propusimos indagar en un segundo proyecto, las formas en que los profesores en Educación Física organizan sus prácticas de enseñanza de los juegos y desde allí arribar a la interpretación de los elementos de análisis que permitan orientar y redefinir el campo de enseñanza del juego en las clases de la disciplina. Con este trabajo que desarrollamos durante los años 2010-2011, nos abocamos a la tarea de formalización del saber tácito de la enseñanza del juego como contenido educativo. De esta manera, abordamos la cotidianeidad de la clase como parte del conocimiento que debe recuperarse por el pensamiento reflexivo, a través de la captación de lo que en apariencia parece insignificante y le da sentido. La vida diaria de la clase, con sus rutinas, prácticas, ceremonias y explicaciones, producen un conocimiento que se origina en ese mundo cotidiano y que se valida día a día en las múltiples interacciones que se dan en la red social y cultural de la cual forma parte la clase. Durante el desarrollo de este proyecto centramos el análisis en la dimensión instrumental de las prácticas de juego y en los procesos de intervención que se desarrollan en las mismas.

En una tercera etapa (período 2012-2013), el análisis profundizó en los aspectos del juego desde la perspectiva de los jugadores, intentando rescatar los sentidos y experiencias que se construyen y que constituyen las prácticas de juego de la educación física escolar. Asimismo, analizamos las distintas culturas que interactúan en el espacio de las clases de Educación Física, procurando identificar aquellas prácticas que son planteadas como juego, en la participación de los alumnos en las mismas (sea como sea que las efectivicen) y aquellas actividades que no son planteadas como juego pero que son jugadas por ellos. Los ritos, las costumbres, las formas de organizar el espacio y el tiempo, los consensos no discutidos, las ideas omnipresentes, las expectativas no cuestionadas, los códigos aprendidos y reproducidos de forma mecánica, los guiones sobreentendidos, son todos elementos fundamentales de cada una de las culturas y de la red específica que se articula en el cruce de las mismas ante las propuestas de juego en las clases de Educación Física y cuyo influjo real, presiona en la construcción de los sentidos del juego. Fruto de estas indagaciones obtuvimos un importante caudal de información respecto a lo que “es” el juego para los jugadores. La experiencia en esta perspectiva constituye el origen de la explicación y el conocimiento en tanto describa lo que sucede, reproduciendo así el sistema ideológico dado. Sin embargo, estos datos no daban cuenta de cómo se construyen esos sentidos, ni las experiencias y tampoco cómo operan los sentidos que las constituyen. Esto fue un punto de inflexión en nuestras investigaciones que nos exigió “parar la pelota y reiniciar el juego” para así dismantelar los regímenes de verdad que operaban en nosotros al pensar el juego y separarnos de los enfoques que parten de la perspectiva de los jugadores para estudiarlo.

A partir de allí, estas ideas fuertes y movilizantes comenzaron a direccionar nuestros trabajos durante un cuarto proyecto (2014-2017) en el cual nos abocamos al estudio de la Cultura Escolar cotidiana en torno al juego, indagando los conceptos de Enseñanza, Transmisión y Educación puestos en diálogo. En esta investigación abordamos al juego en esa cotidianeidad escolar evidenciando que es el juego lo que determina a los jugadores y no lo contrario; esas prácticas y

ese pensamiento, son los de una época y un discurso; constituyen así figuras históricas determinadas por ciertas formas de problematización que definen objetos, reglas de acción y modos de relación con uno mismo y con otros.

En el proyecto siguiente “Juego, Cuerpo y Educación: hacia una teoría del Juego en la educación del cuerpo” (2018-2022), elaboramos un corpus teórico a partir de reconocer al juego como práctica cultural (no natural), por lo tanto, que se enseña y se constituye como saber de la educación que implica pensarlo como objeto de estudio y de transmisión. En el año 2020 formalizamos este recorrido con la publicación de nuestra teoría en el texto “Una teoría del Juego en la Educación. Tras su dimensión estética, ética y política”, en el portal de Libros de la FaHCE de nuestra Facultad, acompañando la política de acceso abierto.

Pensando al juego como objeto de estudio

Fruto de estos 14 años de investigación, nos encontramos con una pluralidad de discursos, que no solo nos abrumaron, sino que advertimos que estaban hechos carne en nosotros (es decir que aparecían en nuestra formación, en el currículum, en los dichos cotidianos de los maestros, etc.). Discursos de la antropología, la sociología, la psicología, la pedagogía, entre otros. Si bien, todos estos discursos tienen su valor de veracidad, lo son en tanto que resuelven los problemas propios de su disciplina, pero encontrábamos que estos discursos que la educación pidió pres- tados no resolvían los problemas propios de su enseñanza.

Fue entonces que comenzamos a pensar al **juego** como objeto de estudio, lo que nos obligó a tomar distancia del mismo para estudiarlo, observarlo y re-conocerlo. De esta forma nos vimos en la necesidad de encontrar e indagar acerca de su estructura, cómo se compone, cuáles son sus rasgos, elementos y saberes que lo conforman, de manera de nombrarlos, ponerles nombre para que no pasen desapercibidos, identificarlos y develar así su estructura lógica. Este análisis lógico de la estructura del juego nos llevó a adoptar nuestra posición sobre considerarlo un saber de la cultura que no es natural y que por lo tanto se transmite y se enseña en los ámbitos educativos.

Nuestra posición epistemológica es opuesta a la de los trabajos que se asientan en la idea de que son los individuos quienes tienen una experiencia, sin considerar que precisamente son los sujetos quienes están constituidos por tales experiencias en determinadas condiciones históricas. En tales concepciones, la experiencia (como puede ser la de jugar) queda convertida en el origen de la explicación, en evidencia que fundamenta lo conocido, cuando debería ser aquello que se busca explicar. El observable juego contiene un despliegue discursivo que es necesario desentrañar.

Así, la pregunta no pasó tanto por lo que es el juego, sino por cómo llegamos a comprender lo que es. Cuando construimos un objeto a investigar es fundamental tomar conocimiento de cuáles son las preguntas que nos hacemos, pero más atentos tenemos que estar a cuáles son los interrogantes que dejamos de lado, es decir, qué es tan evidente que no nos lo preguntamos.

Presentamos al juego como una construcción simbólica dada en el registro de las prácticas culturales, por lo que el jugador se constituye en la inclusión en el orden simbólico de dicha práctica a través del lenguaje. El lenguaje, entendido como una práctica capaz de hacer cosas y producir efectos de verdad, y no como un sistema de representación y que por lo tanto lo comunicamos. El juego no es entonces una representación, en el sentido de la idea que porta cada jugador de lo que es jugar; ni tampoco es un dato natural, que portamos biológica o físicamente, cargado luego de simbolismo por la cultura.

Desde esta posición epistemológica, indagar en la estructura del juego implica preguntar por su lógica, por aquellos rasgos que permanecen constantes, aquello que no varía y puede ser reconocido como un elemento de la misma. Siguiendo a Ferrater Mora (2004) “Estructura designa un conjunto de elementos solidarios entre sí, o cuyas partes son funciones unas de otras. Los componentes de una estructura se hallan interrelacionados; cada componente está relacionado con los demás y con la totalidad” (p. 1126).

Finalmente, la estructura lógica del juego que presentamos, parte de una primera condición o convención que denominamos *distanciamiento* a partir de la cual se despliegan tres rasgos o saberes que definimos como la *ficción*, el *problema* y el *acuerdo*.

Así el juego se produce en un ámbito donde convergen la creación y la convención. Solo a través de la convención se nos permite acordar con uno mismo y con los otros en poner la realidad cotidiana entre paréntesis y construir en su lugar un espacio en el cual el jugador crea, recrea, construye, reconstruye, ordena, combina de diferentes formas la realidad.(GIJ 57)

La estructura lógica del juego: ficción, problema y acuerdo.

Al preguntarnos ¿Qué es lo constante en los juegos? ¿qué es lo que los jugadores deben saber para ser parte de un juego?, nos vimos en la necesidad de nombrar al juego, delimitarlo, definirlo, signarlo, para hacerlo utilizable, comunicable, enseñable, sabiendo que esto implica un recorte arbitrario. La respuesta a estos interrogantes no la encontramos en lo particular, en los jugadores, sino en su estructura.

El juego al que hacemos referencia es el juego en la educación y más específicamente en la Educación Física. La asignatura tiene la particularidad de asignar un asunto, de poner a conversar un tema en la clase; el asunto es de lo que se habla, hacia lo que se dirige la atención; en este caso es el juego.

En consecuencia, el *juego* en la asignatura se materializa a través de una serie ordenada de imágenes y palabras, revelándose. Lo presenta y lo hace presente, lo pone o lo dispone en la clase, y lo despliega en un discurso por medio de textos, videos, actividades, juegos, diálogos, preguntas, etcétera. Es decir,

una materialidad sobre la cual o en relación con la cual se piensa al asunto, se lo construye en el ámbito educativo. (Villa, Nella, Taladriz y Aldao, 2020, p. 75)

La estructura lógica del juego que presentamos desde el GIJ parte de una primera condición lógica que denominamos *distanciamiento* y es justamente lo que desencadena el juego, delimita la escena, *marca la cancha*. Este intervalo simbólico permite que el juego exista para los jugadores; ya que el mundo queda marginado, la realidad se pone entre paréntesis, delimitando así la frontera entre el juego y el no juego. Tanto el juego como el juguete adquieren el significado y valor de juego cuando son objetos de ese distanciamiento que el jugador introduce y sostiene gracias a la convención que instala la escena de juego. Dentro de esta escena, se habilita lo imposible y se otorga el marco de legalidad para que se desplieguen los rasgos o saberes que conforman la estructura del juego: la ficción o dimensión estética; el problema o dimensión ética y el acuerdo o dimensión política.

La ficción la entendemos como el fingimiento compartido donde se construye la narrativa que se despliega en el juego, el distanciamiento permite a la ficción protegernos de los efectos de lo verídico y sostener una relación laxa con los significados. Este saber de la ficción se constituye a partir de un relato verosímil que sostiene la regla de la magia “ya lo sé, aún así...”². Gracias a que entre todos los jugadores se sostiene la ficción y “ya sabemos” que esa ficción involucra una mentira es que “aún así” decidimos jugar y evitar que la ficción desaparezca. Podemos preguntarnos entonces ¿cómo es posible ficcionar? Solo podemos hacerlo interactuando con un dispositivo ficcional, es decir, cuando hay una suspensión voluntaria de la incredulidad y se está dispuesto a dejarse engañar, suscribiendo a la solicitud (pacto) que realiza el fingimiento lúdico. La ficción se establece en la complicidad, se juega sabiendo que es una ficción, broma, “como si” o “de menti”.

La narrativa se pone en marcha con el guion que en palabras de Víctor Pavía no es otra cosa que la respuesta imaginaria a tres interrogantes básicos: ¿qué somos? ¿dónde estamos? ¿qué tenemos que hacer? (Pavía, 2008).

Cuando alguien nos enseña un juego, lo primero que preguntamos es de qué se trata, qué tenemos que hacer, cuál es el objetivo a lograr, cuál es el obstáculo a vencer. Así es como se define el saber del problema, o dimensión ética del juego. El distanciamiento nos permite entregarnos a los obstáculos sabiéndonos a salvo de las consecuencias asumiendo el riesgo de la incertidumbre. Enfrentamos la paradoja del fracaso al inventar problemas innecesarios para poner a prueba nuestras habilidades en un desafiante equilibrio entre el hacer y el padecer. El problema de juego se organiza en torno a las reglas que limitan las distintas maneras en que los jugadores puedan resolverlo. El obstáculo y sus reglas crean un problema o dificultad artificial,

² Esta afirmación, el “ya lo sé, pero aun así”, es en un sentido constituyente de la situación de juego. Se advierte que si hay un “pero aun así” es precisamente a causa de un “ya lo sé”; en tal caso se habla de un saber dónde la sensatez está siempre del lado del “ya lo sé”, y el “aun así” se explica, en resumidas cuentas, por el deseo. Para jugar con la muñeca se debe saber que es un objeto de plástico inanimado: aun así, se le habla, se le viste, se le da de comer y hasta se la mima o se la reta si se portó mal. (Villa, Nella, Taladriz y Aldao; 2020: 85)

coherente y comprensible, con el sentido de que sea resuelto; así, al constituirse el juego, se nos plantea algo a resolver y nos ponen a prueba.

En esta dimensión ética del juego, el resultado interesa, pero no importa, en el sentido que se busca la excelencia al comprometerse con las habilidades que implica el juego. Así, al decidir jugar, uno se lanza a lo incierto y a la responsabilidad de los movimientos que acabarán dibujando la situación. Este estado de incertidumbre implica una decisión: entrar en el juego es entrar a su problema. “La búsqueda de lo inesperado es el punto donde el temor a la frustración de perder en un juego es superado por el deseo de correr riesgos” (Villa, Nella, Taladriz y Aldao; 2020, p. 114).

Para que un juego resulte verdaderamente atractivo para todos los jugadores involucrados no debe ser ni muy fácil ni muy difícil de resolver; lo que convoca al saber de los acuerdos o dimensión política del juego. El distanciamiento en este caso permite mover las reglas que forman parte del problema para que el mismo continúe siendo equitativo e interesante, demorando el fin codicioso en la medida de lo posible, recalibrando así los elementos del juego buscando igualar las fuerzas. Las reglas se subordinan a la práctica y no al revés; pero al mismo tiempo no hay juego sin reglas.

Se plantea así una continua búsqueda de igualdad de *condiciones* o equidad. Es decir, no se busca establecer las mismas reglas para todos, las mismas líneas o metas o el mismo juicio de valor ante una acción o trampa, para que de esta manera se legitime la victoria de una persona o equipo, sino que se procura igualar las fuerzas, puesto que lo que interesa es resolver el problema artificial al que el juego invita. A diferencia de la igualdad de oportunidades, la igualdad de condiciones afirma que no se agota en la lógica binaria de ganar y perder. No se trata de sobrevivir a la competencia, sino de disfrutarla a partir de la construcción del problema en comunión con el adversario.

El saber de los acuerdos plantea el *nosotros* como dimensión política; el juego comienza allí donde alguien dice “nosotros” y actúa como tal. Este nosotros se configura a partir de dos elementos: el conflicto, donde se plantea la diferencia y el acuerdo que involucre el hablar y actuar entre iguales. Estos acuerdos implican una tensión entre las reglas, materiales y espacios que organizan el juego y lo hacen predecible, coherente, continuo, con las ideas de los jugadores acerca de lo que consideran divertido, aceptable, justo o injusto. En este proyecto común los jugadores comprometen algo y al mismo tiempo resignan algo.

Estos saberes configuran la estructura lógica del juego. Si alguno de estos saberes no es considerado, el juego como tal se detiene; son patrimonio exclusivo del juego, ya que se concretan participando en la práctica en cuestión, y solo pueden identificarse y reconocerse en la misma.

Consideraciones finales

Partimos de la premisa “el juego no es natural”, no hay una naturaleza interior o gen del juego que se halla en cada uno de nosotros; por lo tanto, si no es natural, conforma una práctica cultural. Se configura socialmente como una práctica en el sentido foucaultiano como formas de hacer, pensar y decir de una cultura determinada y que las mismas son transmitidas de generación en generación por su valor. Esta práctica valorizada, y reconocida como parte de la cultura implicará ser enseñada, pensada y estudiada, dispuesta como saber de la educación que requiere su formalización y transmisión. Es valioso porque nos proporciona una condición particular para su enseñanza, y es que toda práctica cultural, en este caso el juego, implica una acción desinteresada, lo cual permite cualificar la vida y eso ya tiene un valor que nos permite justificar su enseñanza al ampliar el capital cultural de los y las jugadores/ras. Entonces, si reconocemos al juego como práctica cultural que tiene un valor, lo identificamos como un saber propio de la cultura que debe ser enseñado. Insistimos en que colocarlo como saber no implica que el mismo sea funcional a otras prácticas, no significa darle un carácter productivo-útil tal como lo puede confirmar la vasta bibliografía en la cual el juego es utilizado como recurso didáctico. Este juego entendido como saber, como práctica cultural, cobra valor en tanto no está al servicio de ..., sino que encuentra su valor en la “inutilidad”. Sostener que el juego es un saber inútil es cuestionar el sentido productivo de la utilidad considerado como valor dominante, naturalizado y normalizador de todos nuestros actos. Lo que pretendemos es poner en debate el sentido de lo útil en el universo de los juegos; la necesidad de una nueva narrativa del juego en la que surja, en un tiempo distinto, otro tiempo que no sea el lineal productivo o el de la compensación para seguir produciendo.

Considerar al Juego como saber requiere abordarlo como objeto de estudio, lo que nos lleva a pensarlo lógicamente. Es así como desde el GIJ presentamos el análisis lógico del Juego y su estructura, y elaboramos “una” teoría del juego con el reparo de no ser “la” teoría del juego y aclaramos que es “en educación” ya que intentamos resolver los problemas de este campo específico de intervención, diferenciándonos de los análisis de la antropología, el psicoanálisis, la psicopedagogía, etc.; donde el juego como objeto cobra otro valor.

Referencias

- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes: Bernal.
- Crisorio, R.; Villa, M. E. (2012). Proyecto de investigación: *El juego de la educación física: sus sentidos en la perspectiva de los jugadores / H637*. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Desde 01-01-2012 hasta 31-12-2013
- Crisorio, R. (2010). Proyecto de investigación: *La enseñanza del juego en la Educación Física / H551*. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Desde 01-01-2010 hasta 31-12-2011

- Crisorio, R. (2008). Proyecto de investigación: *El juego en la Educación Física: usos y sentidos en sus prácticas* / H495. Departamento de Educación Física. Desde 01-01-2008 hasta 31-12-2009
- Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de Filosofía*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires
- Giles, M. (2017). Proyecto de investigación: *Las Prácticas Corporales en la Educación Superior* / H831. Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad. Desde 01-01-2017 hasta 31-12-2021
- Giles, M. (2010). Proyecto de investigación: *Los discursos de las prácticas corporales* / H564. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Desde 01-01-2010 hasta 31-12-2011
- Mannoni, O. (2006). *La otra escena. Claves de lo imaginario*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Nella, J. (2019). Proyecto de investigación: *Recuperando la enseñanza del juego en las clases de Educación Física: un abordaje de sus prácticas* / H887. Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad. Desde 01-01-2019 hasta 31-12-2023
- Taladriz, C.; Nella, J.; Aldao, J.; Villa, M. (2011). *Una genealogía del Juego en la historia de la Educación Física Escolar*. 9ª Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 13 al 17 de junio de 2011, La Plata, Argentina. EN: [Actas]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación de Educación Física. En Memoria Académica. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35255>
- Víctor Pavía, V. (2021) Con-vivir en modo lúdico. Cuando la escuela entra en juego. Espíritu Guerrero Editor: Buenos Aires.
- Villa, M., Nella, J., Taladriz, C., Aldao, J. (2020). Una teoría del juego en la educación: Tras su dimensión estética, ética y política". La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios-Investigaciones; 72). Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1189/pm.1189.pdf>
- Villa, M. E. (2018). Proyecto de investigación: *Juego, Cuerpo y Educación: hacia una teoría del Juego en la educación del cuerpo*. / H856. Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad. Desde 01-01-2018 hasta 31-12-2022
- Villa, M. E. (2014). Proyecto de investigación: *Educación, enseñanza y transmisión: diálogos posibles y vinculaciones en torno al juego en la cultura escolar*. / H699. Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad. Desde 01-01-2014 hasta 31-12-2017

CAPÍTULO 16

Historia de las prácticas gímnicas: tendencias europeas y su trascendencia en Argentina

Soledad Colella, Marcela Ochoteco

La Gimnasia como contenido de la Educación Física es parte del campo de saberes que lo constituyen. Sin embargo, las génesis de las gimnasias y sus epistemes son diversas. Las teorías que impactaron en la Educación Física tradicional, distan en sus argumentos de las que surgen en los diferentes movimientos críticos. En éstos, se discuten las gimnasias tradicionales, dando lugar a otras, estableciéndose –directamente- y fundando el enunciado de las actuales. Las prácticas gímnicas proceden de corrientes que se establecieron principalmente en cuatro escuelas: inglesa, alemana, sueca y francesa. Para el caso argentino, las gimnasias modernas son variaciones de las clásicas. Esto ha sido trabajado por Langlade y Rey de Langlade (1970), siendo retomado y actualizado por Mariano Giraldes (2001). En linealidad con ello, en este capítulo presentamos las corrientes de gimnasia y su influencia en la gimnasia actual.

Introducción

Entendiendo a la Gimnasia como parte del campo de saberes que constituyen a la Educación Física, en las líneas siguientes se expone -como punto de partida- la definición de la gimnasia, analizada como práctica corporal. En tal sentido, se realiza un desarrollo de su génesis, en articulación con sus escuelas teóricas, vislumbrando el impacto de dicha conjunción, producido en la gimnasia moderna y sus consecuencias sobre las prácticas gímnicas actuales.

Tomando como insumo “*La Teoría general de la Gimnasia*” de Langlade y Rey de Langlade, en el presente apartado se caracterizan las cuatro escuelas europeas más importantes (inglesa, alemana, sueca y francesa), que causaron efecto sobre la gimnasia moderna. Asimismo, se presenta un esquema analítico que permite estudiar estas escuelas, observando sus influencias en el campo del saber de la educación física y los resultados de éstas en los estudios críticos de la disciplina en Argentina.

Definición y momentos gímnicos

Como bien ha quedado expresado, la gimnasia es un contenido de la Educación Física, manteniéndose en permanente tensión por las diferentes culturas que la definen. En Argentina, el cuerpo de profesionales -y sus diversas áreas de desarrollo- entiende a este saber cómo un *“conjunto de técnicas de movimiento integradas en una práctica corporal sistemática e intencional.”* (Carballo, 2015, p. 253) Las mencionadas técnicas se ponen de manifiesto en un orden esquemático de tiempo, otorgándole a la gimnasia la característica de sistematicidad. Esta particularidad, presenta un rasgo exacto en el cual se debe establecer un algoritmo para llevar a cabo una planificación. Por otro lado, esta práctica corporal mantiene la característica de intencionalidad, la cual tiene exclusiva relación con lo social. Esto porque, la determinación y el sentido de cómo se va a establecer, es el producto de un momento histórico y cultural.

Sumado a ello, se puede afirmar que una de las definiciones más usadas en el profesorado universitario en educación física de la Universidad Nacional de La Plata, es la escrita por Mariano Giraldes en su libro *“El futuro anterior”*. *“La gimnasia es un nombre convencional que usamos los especialistas para describir a un conjunto de técnicas de distinta procedencia. Ellas se utilizan en realidades tan diferentes, como distintas son las concepciones sobre actividades físicas que prevaleces en las diferentes épocas y sociedades.”* (Giraldes, 2001, p 18). Además, el autor, a fin de diferenciarla de otras prácticas corporales, presenta tres puntos que se pueden sintetizar y reinterpretar como:

- ✓ Establecer otra relación de las personas con su cuerpo.
- ✓ Los saberes de esta práctica deben tener sentido en la cultura en la que sean enseñados.
- ✓ Predisponer aspectos biomecánicos de los ejercicios/técnicas al uso del cuerpo, en relación a la prevención y la salud.

Por otra parte, Langlade y Rey de Langlade, manifiestan que la gimnasia es uno de los agentes de la educación física, afirmando, en el momento que lo escriben (año 1970), que esta práctica se encuentra desorientada y caótica. En este contexto, los autores sostienen que el caos deviene de la industria, ya que los progresos en distintos planos se pueden pensar como apropiados o inapropiados. Respecto a la orientación, establecen cómo interpretar a la gimnasia reflexionando, primero, acerca de lo que no es. De esta manera, la distinguen de la educación física y afirman que no es juego, ni es deporte, proponiendo mejorar el disturbio haciendo alusión a las palabras de Paplauskas-Ramunas:

El sistema normal de educación física, es aquel que resulta de la alianza íntima y perfecta de los juegos, la gimnasia y el deporte y, en fin, de la higiene plena, cuyo fin soberano es estimular la integración y prevenir la desintegración en diversos niveles de la vida, interior y exterior del hombre (Langlade-Rey de Langlade, 1970, p 412)

Cuando definen las prácticas gímnicas, Langlade y Rey de Langlade, las llaman líneas-corrientes o modalidades gimnásticas. En esta línea, indican que cada una cuenta con cierta reformulación teórica, diversa a la otra. Pero que, sin embargo, sus representantes acuerdan en un punto: que no hay una respuesta a por qué y para qué hacemos gimnasia. Asimismo, existen distintos objetivos predominantes de las estas líneas gímnicas. Por lo tanto, en ese marco de disturbio, quienes escriben este antecedente primario, tratan de crear cierto orden, definiendo las escuelas o movimientos y sus referentes.

En tal sentido, este capítulo, tiene como fin hacer un análisis arqueológico y genealógico de las corrientes gímnicas, explicar la tendencia de cada escuela -como creadoras o fundadoras-, el momento en el que éstas surgen y las zonas en las que se establecen. A través de este estudio, se pretende dar cuenta de cómo dicho contexto impactó en las prácticas gímnicas actuales.

En ésta línea, se toma como referencia el trabajo de la pareja uruguaya, Alberto Langlade y Nelly Rey de Langlade, funcionando como punto de partida del presente documento. De ahí que, se ha aplicado sobre esta obra una revisión documental realizando, a partir de ella, un breve resumen sometiendo las citas a las críticas, examinando su verdad, su función y su validez. Como sugiere Bourdieu (2014):

(...) se puede oponer una cita de Foucault a otra, no sólo porque se contradijo, como todo el mundo, sino también porque no dijo la misma cosa en el mismo momento o a las mismas personas, según las circunstancias (lo que no quiere decir que mintió aquí o allá) (p. 14).

En linealidad con ello, Bourdieu también sugiere que para comprender la obra se debe entender antes la producción, es decir, la relación en donde se realiza el contenido y el campo en el que es tomada esa producción de saber.

Para dar entrada al análisis arqueológico y genealógico vale subrayar que, como antecedente primario, hemos tomado la Teoría General de la Gimnasia y el período constituido entre 1800-1900 denominado “las escuelas”, donde se desarrollan la escuela alemana, la escuela sueca, la escuela francesa y la escuela inglesa. Respecto a ésta última, la misma se caracteriza por satisfacer sus necesidades sobre las bases de los juegos, las actividades atléticas y los deportes. Por tal motivo, no será considerada como gimnasia, pero sí se tendrá en cuenta como precedente. Siguiendo la obra de Langlade y Rey de Langlade, en ella se cita a Tomas Arnold como el referente de dicho período tempo-espacial. El distanciamiento por parte de los autores de la escuela inglesa corresponde a la misma lógica de distinguir las prácticas.

La escuela alemana

Esta escuela surge en el período comprendido entre 1800 y 1900. Pero, luego de 1900 a 1939 se comienza a definir como movimiento del centro.

Antes de adentrarnos en el período mencionado, resulta relevante hacer alusión al trabajo de Johann Christoph Friedrich Guts Muths, (1759-1839), quien fuera el fundador de la gimnasia pedagógica. Asimismo, considerar a otros humanistas que, apoyados en el “Emilio” de Rousseau, proponen ejercitar el cuerpo continuamente, haciéndolo fuerte y sano. Si bien, en los comienzos, estos pensadores no constituyeron un sistema de educación física, lograron un retorno a condiciones de vida más naturales sostenidas desde el código roussoniano.

Así, tiempo más tarde, nace en Alemania un nuevo enfoque de los ejercicios físicos: la gimnasia. Basada en lo referente a la religión, a la moral y a la política, esta corriente se extiende rápidamente en Europa. A partir de las obras de Basedow y su “filantropinum” (plan educativo armónico- laboratorio pedagógico) el “hacer ejercicios físicos” se define como una parte educativa de la escuela primaria. Por su parte, Salzmann, inspirándose en Basedow, abre otro “filantropinum”, dando inicio a la expansión de la obra de Guts Muths, creador de la gimnasia escolar alemana.

Se afirma que, en Alemania, entre 1814 y 1914, las ideas mencionadas fueron desplazadas por el contenido patriótico social de la obra de Jahn con quien nace el “Turnkunst”, denominación que suple el término “gymnastik”. Ésta era una propuesta enfocada en la gimnasia hecha deporte, nombrada como sistema gimnástico nacional. La gimnasia designada por Jahn, tiene su desenlace en la gimnasia olímpica. Estas dos modalidades alemanas opuestas, entrarán en extrema rivalidad, considerándose filantrópicas las ideas de Guts Muths, no pudiendo hacer frente a la avasallante plataforma de Jahn.

Ya entre el 1900 y 1939 el movimiento del centro comienza su desarrollo teniendo como fuente de conocimiento a la escuela alemana. Aquí se consideran dos tipos de manifestaciones: en primer lugar, la artístico-rítmico-pedagógica y, en segundo lugar, la técnico-pedagógica, las cuales se describen seguidamente.

Tendencia artístico-rítmico-pedagógica del movimiento del centro, que provocan efectos en la fundación de la gimnasia moderna

Para la manifestación artístico-rítmico-pedagógica, existen referentes e ideas inspiradoras que se sostienen desde el teatro, la música y la danza. En linealidad con ello, es que en este trabajo se presenta un resumen de estas disciplinas como partícipes en la gestación de la gimnasia.

Las preocupaciones del movimiento del centro, eran principalmente de orden artístico. De ahí que no contribuyan en exclusividad, desde el punto de vista gímnico, sino que aportan desde las disciplinas de quiénes las fundan y de cómo provienen.

Siguiendo con el análisis, es importante mencionar aquí a Noverre, coreógrafo a quien se lo considera el primer referente de la línea artístico-rítmico-pedagógica y cuyas ideas e inquietudes hicieron foco en la danza. Cuestionamientos que, más tarde, fueron del campo gímnico. Proveniente del ballet y la ópera, Noverre deja como legado cartas donde analiza el mecanismo de la danza y la ejecución de los movimientos en relación al sentimiento y la expresión. En ellas, expresa que, si las fuerzas no conmueven e interesan, entonces se aplaude a la destreza. Pero, si

no causa sensación, el movimiento no tiene razón. Por su parte, específicamente en las cartas XI y XII, plasma su interés en los vicios de la postura y su influencia en la danza. Entrelíneas se puede leer que algunos de estos rasgos son actuales problemáticas de la gimnasia.

Otro aporte a la génesis de la gimnasia es el de Delsarte, quien fue un estudiante de pintura, música y ballet que estudió y enseñó arte. Pese a que sus objetivos no fueron demasiado claros, contribuyó con partituras y cuadernos antiguos de música, creando una serie de gestos corporales, intentando una clasificación con cierto desarrollo científico. Delsarte en sus trabajos (publicados por su hija y un alumno directo), afirma que el cuerpo es una unidad y no sólo lo que el rostro muestra. Entiende que debe corresponderse con actitudes, gestos y estados, para crear una representación de lenguaje expresivo. A su vez, este estudioso de las artes, desarrolla las leyes de la ciencia estética, construidas desde la matemática. Crea un sistema que analiza las formas de los gestos con las emociones. Sus sucesores establecen, en Estados Unidos, estas ideas con algunas modificaciones. Las interpretaciones norteamericanas operaron entonces como precursoras de la gimnasia moderna. Así, en Norteamérica, hacia finales del siglo XIX, se enseñaba la llamada "gimnasia Delsarte". Ésta consistía en ejercicios de relajación y entrenamiento postural para controlar la respiración. Funcionaba como parte de la preparación de un artista antes de salir a escena. Entretanto, la estadounidense Hedwig Kallmeyer, discípula de Delsarte, lleva a Europa la propuesta reformada. Estableciéndose en Alemania, funda el Instituto de Cultura Expresiva y Corporal, enseñando el sistema de Delsarte como forma de educación física para la mujer. Su finalidad fue el desarrollo armónico del cuerpo femenino y la educación de la belleza del movimiento.

Ambos, Noverre y Delsarte, identifican las mismas inquietudes respecto a la necesidad de una expresividad corporal lograda por actitudes y movimientos, en función de los sentimientos. Gracias a la obra revolucionaria de Isadora Duncan, estas ideas trascendieron los trabajos de ambos estudiosos, influyendo en el campo actual de la danza. En igual sentido es que suele ser aceptado que la invención de la danza moderna se debió a tres americanas: Loie Fuller, Ruth St. Denis y la mencionada bailarina y coreógrafa Isadora Duncan. Vale decir que, lo que las une es un mismo desinterés por el ballet clásico.

En cuanto a Duncan, personificaba las coreografías con representaciones emocionales. Para ella, el plexo solar era el centro donde coincidía la experiencia física del cuerpo, la emoción y la espiritualidad. Apostaba por la emoción como origen del trabajo artístico, desatando el expresionismo en la danza. Al respecto, pretendía renovar la danza en relación a su ideología como a su técnica. Ejemplo de ello es haber quitado las zapatillas y las posiciones básicas del ballet clásico. Duncan decía: *"la gimnasia debe ser la base de toda educación física, luego viene la danza."* (Langlade y Rey de Langlade, 1970, p. 53) Fundadora de la escuela de danzas en Berlín, Duncan deja establecidas repercusiones sobre la gimnasia, admitiendo que ha generado un ofrecimiento conceptual-ideológico a las posteriores experiencias de Jakues-Dalcroze.

En torno a la obra de Dalcroze, ésta es clara en cuanto a la rítmica. A través de ella se manifiesta que todo estudio artístico debe entender la rítmica. En tal sentido, propone ejercicios que

tienen por objeto armonizar y desenvolver funciones motrices, como a su vez, reglar los movimientos corporales en el tiempo y en el espacio. Mediante la misma, se vislumbra que la armonía está íntimamente ligada con el dinamismo, que el compás es vivificado por el ritmo y ordenado por la métrica. De este modo, el método Dalcroze, posee especial interés en enseñar conceptos musicales a través del movimiento. Resulta significativo sumar aquí que, en la actualidad, los profesores de educación física o de danzas se sirven de la rítmica en sus enseñanzas, ya que es un medio para la educación en la niñez.

Siguiendo con la obra de Dalcroze, ésta tuvo influencias sobre algunas formas de gimnasia femenina. En este marco, Bode¹, uno de sus alumnos, fue el creador de la gimnasia expresiva, fundando la escuela de gimnasia rítmica en Munich, cuyo fin consistió en ser una liga para difundir esta gimnasia. Asimismo, a través de Mary Wygmann, la rítmica de Dalcroze, también tuvo trascendencia en la gimnasia moderna femenina.

Por su parte, Rudolf Von Laban, gesta el movimiento expresionista de Munich, haciendo foco en la inspiración creativa de la gimnasia moderna. En este marco, aporta las leyes de la armonía en el espacio, objetivadas en una figura geométrica: el icosaedro. Su método consistió en ubicar a un bailarín en el eje central del icosaedro y de allí, analizar las posibilidades de movimientos que tiene el cuerpo humano. Movimientos que no son al azar, sino que siguen ciertas reglas, convirtiéndose sus secuencias en escalas, al igual que lo hacen las notas musicales. Esto permitió que quienes estudian danzas encuentren los puntos hacia y desde los cuales se mueven los cuerpos.

Entonces, se puede sostener que las contribuciones a la gimnasia moderna de Laban son las técnicas de movimientos basados en las posibilidades del cuerpo. Al tiempo que es posible afirmar que la gimnasia moderna nace de una copia de las formas de la danza expresionista de Laban. Ejemplo de ello fue Mary Wygmann quien, antes nombrada como promotora de la idea de Dalcroze, fue alumna de Laban. Wygmann aporta técnicas danzantes y la alternancia entre contracción y relajación que las incluye en los programas para la formación de bailarines y bailarinas.

Tendencia técnico pedagógica que, desde el movimiento del centro, realiza aportes sobre la gimnasia moderna

Esta manifestación es obra de Karl Gaulhofer y Margarete Streicher, quienes fundan la llamada gimnasia escolar o natural austríaca. Ambos, establecieron cursos de perfeccionamientos a maestros, divulgando, de manera extensa y rápida, las ideas principales de esta corriente. En cuanto a Gaulhofer, fue llamado a Viena para colaborar en la reforma de la enseñanza. Ocupó cargos importantes como inspector de educación física y director del Instituto para la Formación

¹ Rudolf Bode, doctor, filósofo alemán quien además es el principal referente de la gimnasia moderna. El mismo será desarrollado más adelante en los siguientes apartados.

de Formadores (1919). Sumado a ello, fue presidente de la Sociedad Científica de Educación Física en Berlín. Entretanto, conoce a la profesora de gimnasia Margarete Streicher, quien fue nombrada profesora de cursos del instituto dirigido por Gaulhofer. Los dos, tuvieron su aporte en la gimnasia moderna, al contar con los ejercicios físicos como agentes educativos para las necesidades globales de la niñez.

La gimnasia escolar austríaca, enmarcada en la formación corporal, tuvo como objetivo lograr el desarrollo óptimo del cuerpo humano. Para tal fin, agrupaban cuatro formas de ejercitación. Una de ellas correspondía a equilibrar la fuerza y la flexibilidad; otra apuntaba a idear ejercicios formativos para actuar –principalmente- con los fundamentos gímnicos. Otra performance implicaba a los componentes deportivos y un último agrupamiento, a los movimientos artísticos. Se puede afirmar que el mayor aporte de estos referentes está puesto sobre la temática educacional, de finalidad formativa compensatoria, haciendo especial hincapié en ejercicios considerados desde la totalidad. Lo más destacable del trabajo de ambos, fue lo trascendido en el campo de la educación física, ya que se puede evidenciar que pretendían instaurar ejercicios formativos integrales en edades tempranas y en profesorados. En igual sentido, es posible alegar que conceptos vigentes como, por ejemplo, los ejercicios formativos compensativos, fueron la base para establecer un esquema y otorgar el concepto de totalidad, principio de la gimnasia moderna.

La escuela sueca

Esta escuela surge en el período comprendido entre los años 1800 y 1900. Pero, luego de 1900 a 1939 se define como movimiento del norte. Entre 1800 y 1900, se establece sobre las ideas del rechazado alemán, que tuvo más éxito en el norte que en su país. Tal es así que las ideas de Guths Muths fueron propagadas por Franz Nachtegall en Escandinavia. Sumado a ello, Nachtegall, siendo profesor en el filantropinum de Copenhague, funda el primer instituto privado de gimnasia de Europa. Con estas influencias se introduce la gimnasia como asignatura en la enseñanza primaria.

Pedro Enrique Ling, habiendo sido alumno del instituto privado de Franz Nachtegall, generó un método de gimnasia para el soldado. Establece una lista de ejercicios para los reclutas, que utilizaba como herramienta principal las mochilas de campaña, aplicando de esta manera, la resistencia y a su vez, sirviendo tanto para evitar como para corregir deformaciones posturales. Como se vislumbra, la finalidad de sus ejercicios era ser correctivos. Esto es, modelar con la acción sus formas y actitudes, dando los cimientos de la gimnasia sueca. En este contexto, se puede sostener que el valor preventivo de la gimnasia moderna proviene de los mencionados parámetros. Las ideas sobre gimnasia correctiva de Ling y posteriormente, las de su hijo Hjalmar Ling sobre gimnasia escolar, fueron la base de futuros propagadores que durante casi un siglo trabajaron ofreciendo sus aportes.

A continuación, se presenta la obra de quienes innovaron sobre el movimiento del norte con contribuciones en el campo práctico de la gimnasia y que, de cierto modo, encausaron a la

gimnasia neo sueca. Aportes que hacen foco en el ritmo y la vivencia del movimiento, el dinamismo y la flexibilidad y el aspecto lúdico-recreativo. Posicionándonos en el desarrollo del surgimiento de este movimiento del norte, es menester hacer referencia aquí a Elli Bjorksten (1870-1947), quien, basándose en las ideas de Ling, contribuye en torno a lo técnico metodológico, en relación a la gimnasia femenina diferenciándola de la de hombres. A su vez, sus aportes no sólo otorgan claridad en el terreno práctico sobre la gimnasia femenina, sino también, acerca de la gimnasia en la niñez. Así, Elli entiende que los movimientos rítmicos se vinculan con estados anímicos y pretende otorgar un área de psicología en la educación física. Exponiéndolo en sus propias palabras:

La unidad indisoluble entre cuerpo y alma ha sido ya subrayada aquí varias veces. Todo lo que es útil para el cuerpo lo es también para el alma; lo recíproco es verdad. Los ejercicios físicos tienen una gran importancia psicológica, porque ellos contribuyen poderosamente al desarrollo de la fuerza de voluntad y de la energía que juegan un papel fundamental en la vida psíquica del ser humano (Langlade y Langlade, 1970, p. 169).

Bajo este escenario, el interés específico de Elli era desarrollar la postura y la movilidad, la fuerza y la resistencia al trabajo. En este marco es que en sus trabajos define y presenta objetivos tales como: otorgar movimientos libres armoniosos, perfeccionar el sentido de la forma y la belleza, despertar el sentido del orden la precisión y el deseo de la acción.

Otro de los referentes de esta corriente es Niels Bukh (1880-1950) quien, manifestado en las antípodas de la gimnasia de Hjalmar Ling, contribuye -en Copenhague, Dinamarca- en la rama masculina del movimiento del norte. Este maestro planificó un esquema de clase bajo la confección de determinados ejercicios con distintas partes del cuerpo, en los diferentes momentos de ese plan organizativo. Dentro de dicho esquema, realizó una calificación de los ejercicios, teniendo como intención visualizar y modificar los defectos típicos que presenta la espalda, la región abdominal, la cintura, el cuello y las extremidades. En este sentido, ideó ejercicios de equilibrio en altura, dejando de lado los de equilibrio en terreno, los saltos y los ejercicios de suelo. Estableció, además, en su línea danesa, formas de entrenar la coordinación neuromuscular.

Dada su intensidad, se suele afirmar que su gimnasia fue en especial masculina apoyada, mayormente, sobre ejercicios correctivos. A su vez, su trabajo estableció la construcción de la clase sobre un esquema que contemple el concepto de totalidad, línea danesa a la manera sueca. En esta línea, se puede sostener que Bukh fue un pionero de lo que hoy se reconoce, en el campo del entrenamiento psico-físico, como el “principio de sobrecarga”. Es innegable que las distintas escuelas o líneas de trabajo asimilaron, en cierto aspecto, la gimnasia fundamental de Bukh.

Eling Falk (1872-1942), inspectora de educación física de las escuelas primarias de Estocolmo, fue otra de las referentes en la temática, quien guió a la gimnasia escolar durante sus funciones en el cargo hasta el momento de su jubilación. Su obra alcanzó los campos tanto de la gimnasia escolar como en la gimnasia femenina. En primera instancia, se basó en las ideas

de Pedro Ling, para luego contribuir con importantes aportes respecto a las posiciones iniciales, observación postural, análisis de las lordosis en los ejercicios, localización de esfuerzos en zonas precisas, como al mismo tiempo, aportar a través de una búsqueda de trabajos analíticos articulares. En linealidad con ello, Falk propuso, para las clases de gimnasia, cuentos-ejercicios. Esto es, ejercicios en forma de juegos y rondas. Tal propuesta devino de observar que los niños, fuera de las clases de gimnasia, jugaban con alegría y entusiasmo. Bajo este diagnóstico, adecuó las expresiones del estilo comando a las edades tempranas, utilizando un lenguaje figurado, alejándose del tipo militar característico de la época y a su vez, trabajó el orden comunitario de manera planificada teniendo respuestas favorables.

Más tarde, Maja Carlkuisth (1884-1968), dilecta alumna de Eling Falk, concreta sus ideas en tanto a ritmo, distensión y movimientos totales. Se puede considerar que, como pionera de la corriente neo sueca, sus obras como aportes son múltiples. Sin embargo, se puede resumir su trabajo a partir de su propuesta en torno a la naturalidad de los movimientos obtenida por diferentes aspectos. Así, pretende desarrollar, en la forma gimnástica, una amplia movilidad articular (elasticidad muscular), denominándola como “impulso de tensión extrema”. Otro punto a considerar es que dejó de usar música en las clases al entender que el movimiento tiene un contenido rítmico-fisiológico- emocional que la hace innecesaria. Su mayor aporte al mundo de la gimnasia se vislumbra en sus palabras al decir que, *“El maestro debe mantener un equilibrio entre la libertad de movimiento y el orden, y no olvidar, en su entusiasmo en ejercitar el ritmo y la relajación, el momento del esfuerzo y el control de la buena postura”* (Langlade y Langlade, 1970, p. 232).

Siguiendo con la escuela sueca, el profesor de gimnasia Josef Gottfrid Thulin (1875-1965) es concebido como otro de sus referentes, habiendo sido quien unió lo pedagógico técnico y lo científico. Denominado como “el nexo” por Langlade y Rey de Langlade, este mayor, doctor honor y causa de Suecia, fue uno de los principales impulsores de deportes y juegos. Su regimiento le permitió extender su trabajo al sur de Suecia, fundando asimismo el distrito de deporte militar. Este profesor proyectó campos de deportes (tenis, tiro de pistola y fusil, cros country), lanzando a su vez, un programa bajo el eslogan “gimnasia para todos” (frase que fue nombrada en campañas de fiestas y cursos de gimnasias).

Entre 1910 y 1930 fue la actividad predominante de Thulin, mostrando un importante aumento de números de miembros activos en las organizaciones de la gimnasia voluntaria. Sumado a ello, en dicho período, fue nombrado presidente de la Federación de Gimnasia de países nórdicos, cargo desde el cual sometió a la gimnasia a debates científicos, generando publicaciones que demuestran avances en el campo. En línea con ello, estableció una ideología sobre la definición de conceptos de la gimnasia y las formas de movimiento. Generó, al mismo tiempo, una fundamentación sobre los ejercicios preventivos y correctivos de origen lingueano, aportando investigaciones científicas de gran aporte (no identificándose en ellas errores y no existiendo, hasta ese momento, trabajos superiores).

Continuando con la línea científica de desarrollo, es válido citar aquí el fisiologismo de Johannes Lindhard (1870-1947), quien tuvo un enfoque universitario y fisiológico que abrió un camino nuevo en la gimnasia. A modo de contextualización, en 1907, la Sociedad de Pedagogía, propuso

que la gimnasia se convirtiera en una disciplina más a tener en cuenta para el examen de profesor agregado de la universidad, aprobándose tal propuesta un año después. En este marco, en 1909, Lindhard fue nombrado profesor de anatomía, fisiología y teoría de la gimnasia, dando cumplimiento a tal resolución. Entretanto, con enorme resistencia de los pedagogos de gimnasia, en 1914 publicó su obra: *“Teoría especial de la gimnasia”* y otros libros de anatomía. En 1920 fue nombrado como director del Laboratorio de Fisiología de la Gimnasia, donde dedicaba sus estudios científicos como los respectivos a la circulación de la sangre y la fisiología respiratoria.

Vale remarcar que la gimnasia neo sueca nace del esfuerzo y de la superación de la rama principal que fue para el movimiento del norte, la gimnasia sueca. En palabras de la dupla uruguayana: *“las modificaciones gímnicas que caracterizan a la línea neo sueca elevaron el valor de la gimnasia como expresión educativa y que su edificio se estructuró sobre puras y exigentes finalidades formativas”* (Langlade y Rey de Langlade 1970, p. 249).

La escuela francesa

Esta escuela surge en el período comprendido entre 1800 y 1900. Pero fue entre el año 1900 y 1939 –aproximadamente- que fue definida como movimiento del oeste.

Esta línea tuvo importantes contribuciones al mundo de la gimnasia. Una de ellas correspondió al trabajo de Hébert, mediante el cual propuso, a través de ejercicios técnicos lingueanos, familias de ejercicios referidos a levantar y transportar o lanzar. El entrenamiento francés de la gimnasia sueca, se basó en el ejercicio funcional con las actividades en desplazamiento, primando la carrera sobre las demás formas de locomoción. Si bien puede asegurarse que Hébert fue el referente más significativo de la manifestación técnico pedagógica de la teoría general de la gimnasia en mención, seguidamente se presenta un resumen de todos los que aportaron al movimiento del oeste.

Prosiguiendo con el trabajo de aparatos (maquinarias) de Guts Muths, en la ciudad de Paris, en el año 1818, Francisco Amoros crea el gimnasio normal militar. Además de proponer sus ideas en el gimnasio, este pedagogo y militar español ofreció ejercicios elementales provenientes de Pestalozzi. Puede considerarse que su gimnasia fue un éxito, pese a ser de carácter militar bajo exigencias acrobáticas riesgosas fuertemente criticadas. Dominante del panorama civil y militar de Francia de ese período, la gimnasia amorosiana, aunque no tuviese fines escolares, se introduce en 1850 como asignatura en las escuelas primarias, siendo al año siguiente, de carácter obligatorio en las escuelas normales. Es en base a estas ideas que surgen los protagonistas del movimiento del oeste.

Como bien ha quedado expuesto, este movimiento se compone por dos tipos de manifestaciones: la científica y la técnico pedagógica. Y a su vez, está constituido por una figura, gestada con anterioridad a la del centro y norte, que integra los dos campos. En torno a la manifestación científica, ésta es integrada por los especialistas en medicina Esteban Marey, Fernand Lagrange y Philippe Tissié. Los tres coinciden en la necesidad de elevar el nivel científico del enfoque.

Pensaban los ejercicios con jerarquía desde el campo de las ciencias biológicas. Participación que se llevó a cabo en la universidad, asombrando al mundo gímico, con producción literaria. La preocupación de estos médicos por los ejercicios físicos, tuvo consecuencias negativas ya que se negaba a la pedagogía, relacionándose los ejercicios de manera unívoca con conceptos de salud e ideas terapéuticas. En este sentido, los enfoques biológicos se profundizaron sin atender a lo técnico pedagógico y a lo psicosociológico. En lo específico de cada uno, Esteban Marey, por su parte, se dedicó principalmente al estudio del movimiento, creando métodos gráficos y cronofotográficos. Entretanto, Fernand Lagrange estableció enfoques de los estudios y se focalizó en la divulgación de los efectos fisiológicos e higiénicos de los ejercicios. Y, por último, Philippe Tissie, dedicó su vida y su carrera a implantar las ideas de Ling en Francia.

En relación a la manifestación técnico pedagógica del movimiento del oeste, es loable volver a hacer mención del creador del método natural, Georges Hébert (1875- 1957). En su libro “*La educación física viril y moral*”, el autor define a este método como la

(...) acción metódica progresiva y continua desde la infancia hasta la edad adulta, teniendo como objetivo asegurar un desarrollo físico integral; acrecentar la resistencia orgánica; poner de manifiesto las actitudes en todos los géneros de ejercicios naturales y utilitario indispensables (marcha, carrera, salto, ‘cuatro pies’, trepar, equilibrista, lanzar, levantar, defensa, natación); desarrollar la energía y todas las calidades de acción o viriles; en fin, subordinar todo lo adquirido, físico y viril, a una idea moral dominante: el altruismo. (Langlade y Rey de Langlade, 1970, p. 272).

En síntesis, el método natural es la codificación, la adaptación de los procesos y caminos en estados naturales para un desarrollo óptimo.

Como figura que integra ambas manifestaciones, se puede mencionar al científico inventor Georges Demeny, quien arribó en las prácticas del campo de la gimnasia, con su método ecléctico. Se basó en el estudio gráfico -aportado por el modo de trabajo científico-, aplicándolo al estudio del movimiento humano, creando, de esta manera, las bases científicas de la educación física. Cabe mencionar que en París existían recursos que no había en otros países. Tal es así que, con el estudio de la cronofotografía en la carrera de medio fondo, estos trabajos se multiplicaron, evolucionando al mismo tiempo, los estudios y congresos sobre el campo. De esta manera, la propuesta de Demeny da comienzo a las mediciones antropométricas.

Las mencionadas bases científicas tuvieron consecuencias en las tendencias de la educación física, brindando nociones y conceptualizaciones fundadas sobre la ciencia y aportes a la pedagogía. En este sentido, Demeny propuso salir de los procedimientos empíricos y basarse en las leyes físicas y biológicas, esforzándose por contribuir, con la ayuda del método científico, a la educación física y al conocimiento del movimiento. Por otra parte, el método ecléctico de Demeny tuvo cuatro características fundamentales que debía cumplir en relación al movimiento. Esto es, debía ser completo, continuo, redondeado y estar basado sobre la independencia de las contracciones musculares. Así es que, Demeny plantea partes de las clases, mediante lecciones de

sesenta minutos, determinando fines y objetivos, como así mismo, ejercicios y duración de cada uno; pudiendo, de esta manera, adaptar esta propuesta en la escuela. Siendo entonces, el nexo de ambas manifestaciones en Francia.

En el siguiente apartado, y luego de haber desarrollado un resumen del surgimiento de cada escuela o movimiento de la historia de la gimnasia, se intenta dar cuenta de cómo estos pensamientos, propuestas e instituciones con sus respectivas ideas, llegan a América del sur.

La extensión de la gimnasia europea y sus principios básicos, a la gimnasia moderna de América del sur

A fin de dar comienzo al desarrollo de esta sección, es menester realizar una breve descripción de la gimnasia moderna popularizada a partir de 1951. Al respecto, cabe mencionar que, tanto Giraldes como Langlade y Rey de Langlade, atribuyen su surgimiento a Rudolf Bode. En torno al texto de Giraldes, los principios de la gimnasia moderna se pueden resumir como:

1. El principio de totalidad: indica que el punto desde el cual deben partir los impulsos, es el centro de gravedad. Desde allí (prácticamente de la pelvis), el movimiento -a manera de una onda- se propaga hasta las extremidades.

2. El principio del cambio rítmico: todo movimiento debe ser la expresión de un constante y rítmico pasaje de estados de tensión a estados de relajación. Por eso, los balanceos o movimientos balísticos son la forma más acertada de interpretar los ejercicios. Se define a un balanceo como la trayectoria de una palanca que se mueve merced a una acción -inicial impulsiva y dinámica- de los músculos agonistas, cumpliéndose luego, el resto del recorrido por inercia.

3. El principio de la economía de los movimientos: la gimnasia moderna sostiene que sólo son económicos los movimientos totales de los cuerpos que permiten el rítmico accionar de contracción y relajación. Por su parte, los movimientos analíticos, no son las formas naturales de los cuerpos al moverse. Debe haber relajación en el sentido de ser capaz de experimentar la propia gravedad. Se debe analizar la tensión estática por mucho tiempo como riesgo para la salud. El consumo aumentado de energía que debe utilizarse causa un continuo agotamiento de las reservas vitales.

Continuando con la extensión de la gimnasia europea, vale citar aquí al doctor alemán Rudolf Bode (1881-1970), educador y fundador de la gimnasia expresiva. Habiendo sido alumno de Dalcroze, Bode y su esposa Elly Drenkmann, fundaron en Munich la Escuela Bode de Gimnasia Rítmica. La finalidad de su trabajo sobre la gimnasia rítmica consistió en el desarrollo del movimiento en toda la actividad humana, tanto en una secuencia orgánica correcta como en un movimiento inspirado por la fantasía. Asimismo, este erudito, escribió artículos y libros manifestando su posición filosófica frente a los problemas que la civilización planteaba sobre el cuerpo y en torno a ese constante alejamiento del movimiento y la expresión. En relación a ello, estableció que, para tener un bienestar, resulta necesaria la obtención de una elasticidad interna y externa,

a fin de brindar un desarrollo vital, con dominio del movimiento en sus grados de tensión. En sesenta años de actividad, cientos de profesores pasaron por la Escuela Bode, difundándose así, de manera masiva, sus contenidos y en consecuencia, siendo reconocida en toda Alemania y el extranjero. Tiempo más tarde, en 1933, dicha institución pasa a denominarse Asociación General de Educación Física, bajo la premisa de que *“la gimnasia alemana es la ejercitación del movimiento y posibilidades del movimiento en el hombre alemán, influencia racial del nacional socialismo.”* (Langlade y Rey de Langlade, 1970, p. 91)

Las ideas de Bode, interpretadas por el profesor Dallo, resultan ser el legado más importante para la gimnasia en América del Sur, especialmente en lo que respecta a Argentina.

Nacido en la provincia de La Pampa en 1924, y habiendo sido profesor de educación física egresado del Instituto Nacional de Educación Física, Alberto Dallo participó de diversos perfeccionamientos en Brasil. Contacto internacional que lo puso en relación con el mundo de la gimnasia que orientó su futuro. Así, en 1952 se instala en Estocolmo, Suecia y toma cursos en el Instituto Central de Gimnasia, volviendo años más tarde a Sudamérica junto a Ernest Ilda, quien cumplió el rol de aprendiz y al mismo tiempo, traductor de sus disertaciones. A fines del 1956, Alberto Dallo realiza un viaje de estudios por Europa y posteriormente, comienza a dictar cursos en el extranjero.

Asimismo, en 1960 asiste en Munich al curso dictado por la Liga Internacional de la Gimnasia Moderna y a los Juegos Olímpicos de Roma. En 1962 el gobierno alemán lo invita a integrar una comisión argentina de expertos, exponiendo su trabajo en los principales centros educacionales de su área. Su actividad docente en Argentina se focalizó mayormente en el campo de la gimnasia. En este contexto, dictó cursos intensivos en institutos y escuelas, destinados a la formación de profesores en educación física y desde 1963, comenzó a trabajar junto a Enrique Romero Brest en una formulación de una teoría de la gimnasia. En esta línea, el concepto de Dallo sobre gimnasia *“se apoya en la razón, en la intuición y la experiencia, aprovecha los constantes aportes de la filosofía, la ciencia y la tecnología. Progresa mediante el estudio, la investigación y la recolección de la experiencia.”* (Langlade y Rey de Langlade, 1970, p. 315). Tanto Romero Brest como Alberto Dallo reconocen los principios básicos de Bode, agregando, además, la necesidad de ser completados con otros principios validados y aceptados en función a la actualidad.

Gimnasia en los márgenes

Mariano Giraldes, profesor argentino de educación física, egresado del Instituto Nacional de Educación Física de San Fernando, realizó estudios en el Instituto Nacional del Deporte. Habiendo perfeccionado sus conocimientos en Alemania, España, Suecia y Estados Unidos de América, este estudioso destaca que la gimnasia de Bode está reglada por principios aceptados en la gimnasia femenina continuados por Medau, Jalkanen, Ilda y considerados en la parte masculina, retomados por el profesor alemán Hanebuth y el profesor argentino Alberto Dallo, éste último entendido por Giraldes como su gran maestro.

A través de seminarios pertenecientes a diferentes posgrados, Girdales difunde y desarrolla este campo de estudio, constituyéndose, al mismo tiempo, en un referente bibliográfico de las carreras en educación física. A su vez, a fin de ordenar el panorama, presenta una propuesta que agrupa a las gimnasias en siete tendencias o direcciones: 1. las gimnasias tradicionales, 2. las gimnasias actuales, 3. las gimnasias deporte, 4. las gimnasias blandas, 5. las gimnasias formativas, 6. las gimnasias provenientes de otras culturas y 7. las gimnasias médicas². Establece que, en los últimos años, la gimnasia se ha instituido en un variado campo de aplicación, popularizándose en los gimnasios y clubes. De esta manera, la gimnasia toma auge en su desarrollo, siendo las clases interpeladas-dentro de esos espacios-, por el estado social de esta práctica. En este mismo sentido, Giralde deja expuesto que el aspecto cultural es determinado por influencias relacionadas a la moda y a la publicidad.

Al igual que los intelectuales, los maestros del cuerpo somos un sector sumergido de la clase dominante. Eso nos obliga a mirar un poco hacia los costados, a no creémosla nunca, a no perder la posibilidad de diferenciar, a mantener una mirada crítica. Y sobre todo a no perder la sensibilidad social (Girdales, 2001, p. 8).

Sumado a ello, este profesor indica que las mejores contribuciones de la gimnasia moderna hacia las actuales, han sido:

1. Los principios de totalidad, ritmo y economía; los cambios del peso del cuerpo; las ondas o movimientos que se trasladan en cadenas cinéticas; los impulsos pelvianos, los balanceos y circunducciones de brazos, piernas y tronco; los rebotes, las tomas de peso del cuerpo; los grandes desplazamientos y los saltos con base en la locomoción.
2. El uso de llamados aparatos manuales (sacos de arena, rolos), como usaron Langlade, Hanebuth y Dallo. Esta utilización, sentó las bases de la actual gimnasia rítmica deportiva, la cual aumenta progresivamente su práctica, convirtiéndose, más tarde, en deporte olímpico.
3. El énfasis puesto en la respiración y la postura, como base de una gimnasia bien hecha. Los descuidos de algunas gimnasias es que olvidan con frecuencia ejercicios de ajuste postural, ejercicios para los pies, para el cuello, como también ejercicios de relajación y adecuación del tono muscular, ejercicios para corregir ejes posturales.
4. La elaboración y búsqueda del estilo personal de movimientos.
5. La creatividad.

Respecto al punto 3, y puesto en relación con la lógica que el mercado instauro con los mecanismos de manipulación sobre el consumo, se establece un vaciamiento del sentido de la práctica. Es decir, las prácticas sin sentido se manifiestan por valores sociales relacionados al placer,

² Se recomienda la lectura del libro: El futuro anterior.

al instante, con metas cortas, influenciadas por la tecnología, la formación autodidacta y la tendencia de conseguir resultados inmediatos de todo lo que se pueda pagar, determinando un símbolo de distinción. El fitness³ es mediante el cual se hace más notoria esta noción de consumo en la gimnasia. Éste se enmarca, principalmente, dentro de una estrategia comercial, lejos de la enseñanza. Se presenta donde se prestan servicios, donde se realizan ofertas adecuadas al mercado y donde existen valores en torno al cuerpo asociados a los intereses de la clase media.

A fin de reflexionar acerca de un análisis de los límites y alcances de las propuestas sin caer en fundamentalismos, Giraldes propone una gimnasia en los márgenes, manifestando sobre ello que⁴:

Empezamos a hablar de gimnasia en los márgenes porque hoy es habitual que a las formas de hacer gimnasia se le ponga un nombre, que, por lo general hoy, son nombres en inglés, por ejemplo, croosfit, o cualquier otra forma de gimnasia que normalmente tiene nombres en inglés. Empezamos a llamar en los márgenes, porque la consideramos en los márgenes de lo se estila hoy por la enseñanza de la gimnasia y de lo que marca el mercado. Le llamamos en los márgenes porque queremos inventar o crear una gimnasia que este por fuera de lo establecido, por fuera de lo permitido, por fuera de las demandas consumistas del mercado y entonces para diferenciarla le pusimos ese nombre (Extracto de la entrevista que figura en el link al pie de página).

Resulta significativo afirmar aquí que, situarse en la gimnasia en los márgenes genera, por un lado, una posibilidad para comenzar a ordenar el caos en el que se hace mención a la gimnasia, y por el otro, da cuenta de una posición crítica sobre la teoría de las prácticas gímnicas. Entonces, ubicarse desde la propuesta de gimnasia en los márgenes, es establecer una postura crítica en torno a cómo ha sido impuesta, pues se refiere a una manera de repensar lo instaurado. Tomando a dicha propuesta como herramienta para la fundamentación de este postulado teórico crítico de la gimnasia, se puede vislumbrar una analogía con el trabajo en los límites o de una “actitud límite”, referenciando a Foucault. De esta manera, se puede considerar hasta dónde es posible ampliar los límites de la gimnasia. Es decir, cómo se piensa a ésta, sin revelarse de lo establecido, sin tener una actitud de rechazo, ni de aceptación absoluta. “*Se debe evitar la alternativa del afuera y del adentro; hay que estar en las fronteras.*” (Foucault, 1996, p. 104).

³ Se recomienda para profundizar, la lectura de “El porvenir de los cuerpos rentables: un análisis de las prácticas del fitness”. María Ines Landa p.177 en Crisorio y Giles, Educación Física, estudios críticos en educación física, ediciones al margen, 2009 La Plata, Buenos Aires.

⁴ https://www.youtube.com/watch?v=HkHbDDv7aKY&ab_channel=mercadofitness

Conclusiones

El presente trabajo mantuvo como fin, además de describir -mediante un resumen-, las líneas de las gimnasias, dar cuenta también que, en la constitución de las prácticas gímnicas, existen rasgos conceptuales de los primeros movimientos. En este sentido, se puede afirmar que la gimnasia moderna nació de una copia de las formas de la danza expresionista de Laban. Por su parte, la gimnasia sueca contribuyó con el valor preventivo de la gimnasia moderna. Además, se puede sostener que Bukh fue un pionero de lo que hoy, en el campo del entrenamiento psicofísico, se reconoce como “principio de sobrecarga”. Por otro lado, es posible alegar también que fue Demeny quien dio comienzo a las mediciones antropométricas, pudiéndose enumerar así, otros antecedentes.

En linealidad con lo expresado, resulta válido considerar que no se debiera caer en el fundamentalismo de ninguna concepción. Sino, por el contrario, entender que algunas transformaciones de postulados han sido establecidas para mejorar y moldear aspectos de la gimnasia moderna mientras se constituía como tal. Con el desarrollo del capítulo se puede analizar que existen algunos trabajos que han permanecido por sus aportes y que, se deberían continuar con sus ideas de origen. Pero, siempre atendiendo a los principios de la gimnasia a fin de no caer en una práctica tal y como se impone, sino, en contraste con ello, creando lógicas propias que adhieran a una enseñanza de las prácticas corporales. Finalmente, puede establecerse, como parámetro referencial, una gimnasia en los márgenes. De este modo, hacer un llamado a la crítica, analizar los límites y reflexionar sobre ellos.

Referencias

- Bourdieu, P. (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. 1ed. (especial). -Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 2014.
- Carballo, C. (2015). *Diccionario crítico de la Educación Física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Ed. Prometeo libreo, Buenos Aires, 2015.
- Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. Ed. Tusquets, Buenos Aires, 2008.
- Foucault, M. (1996). *¿Qué es la Ilustración?* Ed. La Piqueta. Madrid, 1996.
- Giraldes, M. (2001). *El futuro anterior, de rechazos, retornos y renovaciones*. Ed. Stadium, Buenos Aires, 2001.
- Langlade y Rey de Langlade (1970). *Teoría General de la Gimnasia*. Ed. Stadium. Buenos Aires, 1970.

Las/os autoras/es

Coordinadora

Rodríguez Feilberg, Norma Beatriz

Profesora en Educación Física. Magíster en Educación Corporal y Doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Profesora Titular Ordinaria de Teoría de la Educación Física 4 del Departamento de Educación Física de la FaHCE-UNLP. Profesora invitada de la Universidad de León (España), Universidad Nacional del Comahue (Argentina), Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), Universidad de San Buenaventura Cali (Colombia), Universidad de la República (Uruguay), Universidad Nacional de la Matanza (Argentina), Universidad Nacional de José C. Paz (Argentina), entre otras instituciones de nivel superior. Investigadora categoría III. Programa de Incentivos a la Investigación. SPU. CICES/IdIHCS-FaHCE/UNLP - CONICET. Proyecto actual que dirige: *Producción Científica y Formación de Educadores Corporales. Estudio sobre la Formación inicial de profesores en Educación Física en la UNLP / H951*. Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad. Desde 01-01-2020 hasta 31-12-2024. Ha coordinado la publicación de dos libros y es autora de numerosos capítulos de libros, artículos de revistas nacionales e internacionales, en temas de teoría y epistemología de la Educación Física, currículo, cuerpo y prácticas corporales. Ha sido invitada a prologar un libro y se ha desempeñado como editora de números de revistas y es evaluadora de revistas nacionales e internacionales en el campo de la Educación Física, la Educación y las Ciencias Sociales.

Autoras/es

Aldao, Jorge

Maestrando en Deporte, UNLP. Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra Educación Física 3 del Profesorado de Educación Física, UNLP. Profesor de la cátedra Educación Física 1, eje Softbol 1, UNLP. Investigador e integrante del Grupo de Investigación en Juego del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y

Sociedad, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-Conicet-UNLP). Coordinador de la colonia de vacaciones en el Club Los Tilos de La Plata.

Bracht, Valter

Possui doutorado - Universität Oldenburg (1990). Atualmente é professor titular da Universidade Federal do Espírito Santo, onde coordena o Laboratório de Estudos em Educação Física do CEFD. Foi presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (1991/93 e 1993/95). Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: educacao fisica escolar, formação continuada de professores, educacao e epistemologia. Em 2014 recebeu a distinção de Professor Honorário da Universidade Nacional de La Plata.

Carreirão Gonçalves, Michelle

Doutora e Mestre em Educação, Licenciada em Educação Física e Bacharel em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ministrando as disciplinas de Didática Especial da Educação Física e Prática de Ensino de Educação Física. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ e do Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica (CESPEB/UFRJ), do qual também é coordenadora geral. Membro do Laboratório de Pesquisas em Educação do Corpo (LABEC/CNPq/FAPERJ/UFRJ) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (CNPq/UFSC). Editora adjunta dos Cadernos de Formação RBCE.

Colella, Soledad

Profesora en Educación Física Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Integrante del proyecto de investigación: *Producción Científica y Formación de Educadores Corporales. Estudios sobre la formación inicial de profesores en educación física de profesores en educación física en la UNLP* perteneciente al CICES/IdIHCS/FaHCE/UNLP- Conicet, dirigido por Norma Rodriguez Feilberg. Estudiante avanzada de Maestría en Educación Corporal (UNLP). Coordinadora y Docente de la sala de Pilates en la Dirección General de Deportes correspondiente a la UNLP. Docente de Pilates en el Partenón, trabajo de extensión de Bienestar UNLP y Deportes UNLP. Docente de la capacitación “Pilates en la Cultura Física” en la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte “Manuel Fajardo”, La Habana, Cuba. Docente del Taller de Pilates en el 13º Congreso Argentino, 8º Latinoamericano y 1º Internacional de Educación Física y Ciencias - 2019. Directora y docente del programa de formación de Pilates con auspicio de Departamento de Educación Física (UNLP), con aval del Centro de Investigación Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad (CICES- Idi HCS) y con reconocimiento académico de la Dirección de Deportes de la (UNLP) que se desarrolla en Salud y Movimiento, Centro exclusivo de Pilates. Integrante del comité organizador del I y II Simposio Argentino de Pilates en el Campo de Deportes de la Universidad de Buenos Aires (UBA) 2011 y 2012. Directora/ Profesora de Salud y Movimiento Pilates. Coautora con Colella Soledad, de “Método Pilates Manual Teórico-Práctico”.

Ediciones al Margen, 2010. Coautora con Ochoteco Marcela de “La posibilidad de la enseñanza en un gimnasio” II Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. (UNLP) Disertante en congresos nacionales e internacionales.

Dalceggio, María Marcela

Universidad Nacional de La Plata- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- Argentina. Especialista en Educación y TIC (Ministerio de Educación de la Nación) y Profesora en Educación Física (UNLP). Se desempeña como Ayudante Diplomado en Teoría de la Educación Física 4, DEF-FaHCE-UNLP. Investigadora en Formación del CICES - IdIHCS/ FaHCE/UNLP – CONICET.

Fensterseifer, Paulo Evaldo

Posee formación en Educación Física por la UFSM (Universidad Federal de Santa María) y en Filosofía por la Unijuí (Universidad Regional del Noroeste del Estado de Rio Grande do Sul). También en esta universidad estudió especialización en Filosofía Política. Su doctorado lo realizó en la Unicamp (Universidad Estadual de Campinas/SP).

Trabajó en Gimnasios y en la escuela pública. Desde 1990 es profesor en Unijuí, con actuación en las áreas de Epistemología y Filosofía, dedicándose a la investigación en el campo de la Educación y la Política, el Lenguaje, la Hermenéutica, la Escuela Republicana y la Educación Física Escolar. Se desempeña en el Programa de Posgrado en Educación en las Ciencias de Unijuí (Maestría y Doctorado) y en el Programa de Maestría Profesional en Educación Física en la Red (UNESP/Unijuí). Miembro de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE; Argentina, Brasil, Uruguay).

Fernandez Vaz, Alexandre

Es profesor de Educación Física por la Universidad Provincial de Santa Catarina (UDESC), Brasil; Magíster en Educación por la Universidad Nacional de Santa Catarina (UFSC), Brasil; Doctor por la Universidad Leibniz Hannover, Alemania; Profesor Titular de Filosofía y Teorías de la Educación (grado) y de diversos cursos en el Programa de Postgrado Interdisciplinar en Ciencias Humanas, en la UFSC. Investigador del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq). Es autor de *Sport und Sportkritik im Kultur- und Zivilisationsprozess: Ana lysten nach Adorno & Horkheimer, Elias und DaMatta*, publicado por el Editorial Afra, de Frankfurt Profesor Invitado en diversas universidades latinoamericanas e investigador invitado en universidades europeas; Director del Programa de Investigaciones Teoría Crítica, Racionalidades y Educación, financiado por el CNPq.

Galak, Eduardo

Profesor en Educación Física (2006), Magíster en Educación Corporal (2010) y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata (2012), con post-doctorado en Educação, Conhecimento e Integração Social (UFMG-Brasil). En la actualidad es Investigador Adjunto del

CONICET (Argentina). Ejerce la docencia actuando en grado y posgrados en la Universidad Nacional de La Plata. Es profesor adjunto y coordinador de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Es director del proyecto de investigación “Procesos de democratización en la formación de los cuerpos y las sensibilidades en la educación estética de la Argentina de la segunda mitad del siglo XX” (UNLP-H890) y coordina el Colectivo de Estudios Políticas, Educación y Cuerpo (IdIHCS). En la actualidad es director de la revista Anuario. Historia de la Educación y editor de la revista Educación Física & Ciencia. Es autor de los libros “Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil” (Biblos, 2016) y “Políticas de la imagen y de la imaginación en el peronismo. La radio enseñanza y la cinematografía escolar como dispositivos pedagógicos para una Nueva Argentina” (Biblos, 2021). Además, es compilador de “Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos” (Biblos, 2013), “Cuerpo, Educación, Política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas” (Biblos, 2015), “Sentidos y prácticas sobre la educación y los usos del cuerpo: intercambios académicos entre Argentina, Brasil, Colombia y Uruguay” (FaHCE-EDUFES ediciones, Brasil, 2019), “Le pieghe del corpo” (Mimesis, Italia, 2019) y “Por uma epistemologia da educação dos corpos e da educação física” (Edufrn, Brasil, 2020). 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.

Martínez, Ariel

Doctor en Psicología (UNLP). Especialista en Educación en Géneros y Sexualidades (UNLP). Profesor Adjunto de la cátedra Psicología Evolutiva (Departamento de Ciencias de la Educación), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Director del proyecto de investigación “Identidad de género y cuerpo. Auto-percepciones y performances transgénero en ámbitos de producción artística” (PPID/H060, acreditado por SeCyT-UNLP)”. Integrante del *Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género* (CInIG), *Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales* (IdIHCS, UNLP/CONICET).

Mirc, Andrea

Licenciada en Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora Adjunta Ordinaria de la Asignatura Psicología Evolutiva I de las Facultad de Psicología y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Docente Investigadora. Directora de Proyectos de Investigación y Extensión de la UNLP. Evaluadora de artículos de publicación. Asesora en la Dirección de Escuelas de la provincia de Buenos Aires. Autora y coautora de diversos trabajos en eventos nacionales e internacionales en temáticas relacionadas al área de la Psicología Clínica y del Desarrollo en niños.

Nella, Jorge Daniel

Magíster en Educación Corporal, UNLP. Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes, UNLP. Doctorando en Ciencias de la Educación, UNLP. Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Profesor del Eje Juego y Recreación del Profesorado de Educación Física, UNLP. Director de proyectos de investigación en juego en el Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS Conicet-UNLP). Coordinador del Programa Juegotecas Barriales de la Municipalidad de La Plata.

Ochoteco, Marcela Alejandra

Profesora en Educación Física Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Estudiante avanzada de Maestría en Educación Corporal (UNLP). Coordinadora y Docente de la sala de Pilates en la Dirección General de Deportes correspondiente a la UNLP. Docente de Pilates en el Partenón, trabajo de extensión de Bienestar UNLP y Deportes UNLP. Docente de la capacitación “Pilates en la Cultura Física” en la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte “Manuel Fajardo”, La Habana, Cuba. Docente del Taller de Pilates en el 13º Congreso Argentino, 8º Latinoamericano y 1º Internacional de Educación Física y Ciencias - 2019. Directora y docente del programa de formación de Pilates con auspicio del Departamento de Educación Física (UNLP), con aval del Centro de Investigación Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad (CICES- IdI HCS) y con reconocimiento académico de la Dirección de Deportes de la (UNLP) que se desarrolla en Salud y Movimiento, Centro exclusivo de Pilates. Integrante del comité organizador del I y II Simposio Argentino de Pilates en el Campo de Deportes de la Universidad de Buenos Aires (UBA) 2011 y 2012. Directora/ Profesora de Salud y Movimiento Pilates. Coautora con Colella Soledad, de “Método Pilates Manual Teórico-Práctico”. Ediciones al Margen, 2010. Coautora con Colella, Soledad y Simoy, María Silvana. Capítulo del libro: R. Crisorio (Coord.) (2015). Ideas para pensar la educación del cuerpo. La Plata: Editorial de la Universidad de la Plata (EDULP). Disertante en congresos nacionales e internacionales.

Quintão Almeida, Felipe

Graduación em Educación Física por la Universidade Federal do Espírito-Santo. Magister y Doctor en Educación por la Universidade Federal de Santa Catarina. Profesor Adjunto III de la Universidade Federal do Espírito-Santo, donde es profesor de “Educación Física en la enseñanza media” y “Epistemología de la Educación Física”. Entre 2010 y 2018, fue editor adjunto de la Revista Brasileira de Ciências do Esporte y del Cadernos de Formação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Tengo interés en Educación Física escolar y Epistemología de la Educación Física. Entre otros cargos, fue director científico del Colegio Brasileño de Ciencias del Deporte (2013-2017). Es coautor de Bauman e a Educação (2009) y Emancipación y diferencia en Educación: una lectura con Bauman (2006). Coordinador del Programa del Programa de Posgrado en Educación Física de la Universidade Federal do Espírito-Santo y de la Maestría Profesional en Educación Física en Rede Nacional (PROEF).

Ruegger Otermin, María Cecilia

Es Doctoranda en Educación (FaHCE, UNLP) y Magíster en Enseñanza Universitaria (CSE-FHCE, Udelar). También es Licenciada en Psicomotricidad, Escuela Universitaria de Tecnología Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República (EUTM, FMED, Udelar) y Profesora de Educación Física (ISEF, MEC). Profesora Adjunta con Dedicación Total del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF, Udelar.; Responsable de los cursos de Teoría de la Educación Física; Educación Física y Prácticas Corporales y Seminario de egreso de la Licenciatura en Educación Física del ISEF, Udelar. Docente Orientadora de la Práctica Profesional en el sistema educativo; dictado de varios seminarios en el marco de Programa de Posgrado en Educación Física (PROMEF, ISEF, Udelar). Ha sido Profesora de Educación Física por más de veinte años en instituciones educativas privadas y públicas. Sus publicaciones más recientes son *Educación Física y Enseñanza. Reflexiones en torno a la relación entre el saber y la cultura escolar* (2022) en Dogliotti, P. y Rodríguez Giménez, R. (Comps.). “Estado actual del campo académico de la Educación Física en el Uruguay”, junto a otros/as autores/as; y *Hasta en los actos más sencillos el aprendizaje puede invisibilizar las posibilidades de enseñanza*, en Ana Ma. Fernández Caraballo y Joaquín Venturini Corbellini (Compiladores) Estudios sobre aprendizaje. Sujeto, Psicopedagogía, Psicoanálisis. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (2019); entre otras publicaciones. Co-responsable del grupo de investigación Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo (EFEEC) del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, ISEF, Udelar y co-directora del Proyecto “SABERES Y CULTURA ESCOLAR: Un análisis de la enseñanza de la Educación Física en el marco de su universalización en la escuela primaria uruguaya” evaluado y financiado en el llamado a proyectos I+D de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC, Udelar). Ha sido Tutora de tesinas de grado, y de tesis de maestría en el marco del PROMEF (ISEF, Udelar). Es co-responsable de varias actividades de extensión. Primer Directora/Decana del ISEF en el marco de la Udelar (electa por el Claustro de ISEF, periodo 2009-2012). Directora Académica del Depto. de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF.

Taladriz, Cecilia

Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes, UNLP Profesora en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Profesora de la cátedra Educación Física 2 del Profesorado de Educación Física, UNLP. Investigadora formada e integrante del Grupo de Investigación en Juego del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-Conicet-UNLP). Profesora de la materia Juego y desarrollo en la carrera de Educación Inicial en Institutos de Formación Docente. Profesora de Educación Física en el Nivel Inicial.

Torrón Preobrayensky, Ana

Es Doctoranda en Educación (FaHCE, UNLP) y Magíster en Enseñanza Universitaria (CSE-FHCE, Udelar). Además, es Licenciada en Educación Física (ISEF, Udelar). Es Profesora Adjunta con Dedicación Total del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF, Udelar; responsable de los cursos de Teoría de la Educación Física; Técnicas Corporales III y Seminario de egreso de la Licenciatura en Educación Física del ISEF, Udelar. Ha dictado varios seminarios (PROMEF, ISEF, Udelar) y en la Maestría en Educación Corporal de la UNLP. Además, ha sido profesora de Educación Física por más de veinte años en instituciones educativas y deportivas privadas y públicas. Sus publicaciones más recientes son *Educación Física y Enseñanza. Reflexiones en torno a la relación entre el saber y la cultura escolar* (2022) en Dogliotti, P. y Rodríguez Giménez, R. (Comps.). “Estado actual del campo académico de la Educación Física en el Uruguay”, junto a otros/as autores/as; y *La Gimnasia en el Instituto Superior de Educación Física. Teoría y práctica* (2020) en Andreozzi, G., Menghini, R. A. y Monetti, E. (Compiladores) “Problemáticas en Torno a la Enseñanza en la Educación Superior: Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas”. En materia de investigación, es co-responsable del grupo de investigación Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo (EFEEC) del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, ISEF, Udelar; co-directora del Proyecto “SABERES Y CULTURA ESCOLAR: Un análisis de la enseñanza de la Educación Física en el marco de su universalización en la escuela primaria uruguaya” evaluado y financiado en el llamado a proyectos I+D de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC, Udelar) También es co-responsable de varios proyectos de extensión. Directora Académica del Depto. de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF. (2014-2015 y 2020-2022).

Villa, María Eugenia

Magíster en Investigación Educativa, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación – Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), Chile. Doctoranda en Ciencias de la Educación, UNLP. Profesora en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Profesora de la cátedra Didáctica Especial 1 del Profesorado de Educación Física, UNLP. Directora de proyectos de investigación en Juego en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-Conicet-UNLP).

Visciglia, Bárbara Sabrina

Magister en Educación Corporal (UNLP); Profesora en Educación Física (UNLP) Ayudante diplomada de la asignatura Teoría de la Educación Física 4 (Dpto. Educación Física FaHCE-UNLP), integrante del Centro Interdisciplinario cuerpo, educación y sociedad (CICES - IdIHCS) perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS, UNLP/CONICET).

Teorías de la Educación Física : problemas teóricos y epistemológicos de la educación del cuerpo / Norma Beatriz Rodriguez Feilberg ... [et al.] ; Coordinación general de Norma Beatriz Rodriguez Feilberg. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2024.
Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-2469-8

1. Educación Física. 2. Epistemología. 3. Cuerpo Humano. I. Rodriguez Feilberg, Norma Beatriz II. Rodriguez Feilberg, Norma Beatriz, coord.
CDD 370.71

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, 2024
ISBN 978-950-34-2469-8
© 2024 - Edulp

S
sociales


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA