

Libros de **Cátedra**

Teoría de la Educación Física

Guillermo Celentano - Néstor Hernández
Santiago Achucarro
(Coordinadores)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

TEORÍAS PARA REFLEXIONAR EN Y DESDE LAS PRÁCTICAS DE
LA EDUCACIÓN FÍSICA

Guillermo Celentano
Néstor Hernández
Santiago Achucarro
(Coordinadores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Agradecimientos

Nuestro reconocimiento a la Universidad Nacional de La Plata que nos brinda un espacio de producción académica, con el suficiente apoyo, para garantizar una educación de mayor calidad e inclusión. Sabemos el esfuerzo que demanda la coordinación, edición y publicación de libros digitales y festejamos las posibilidades que nos otorgan de compartir esta tarea.

También queremos agradecer en términos generales a la Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación, y en particular, al Departamento de Educación Física ya que nos garantizan un lugar de trabajo en un amplio marco de respeto, de libertad y preocupación de nuestras convicciones e ideas educativas.

Además, es nuestro interés darles las gracias a todas nuestras alumnas y todos nuestros alumnos ya que nos han permitido crecer a nivel profesional y han depositado su confianza en nuestra cátedra en aras de ejercer la tarea docente con responsabilidad y compromiso.

Índice

Introducción _____ 6

PRIMERA PARTE

El cuerpo, el movimiento y las prácticas corporales 1

Capítulo 1

El cuerpo como realidad socialmente construida _____ 9

Damián Mussico y Néstor Hernández

Capítulo 2

El cuerpo máquina como la metáfora moderna del cuerpo: algunas cuestiones para la Educación Física. _____ 17

Christofer Gordon y Martín Uro

SEGUNDA PARTE

El cuerpo, el movimiento y las prácticas corporales 2

Capítulo 3

El proceso de medicalización y deportivización _____ 23

Néstor Hernández y Santiago Achucarro

Capítulo 4

Educación Física en perspectiva de género _____ 29

Agustina Boyezuk, Santiago Achucarro y Santiago Gordon

Capítulo 5

El cuerpo como objeto de consumo _____ 38

Guillermo Celentano y Marcelo Jaime

TERCERA PARTE

La Educación Física y el conocimiento científico

Capítulo 6

La Educación Física y las prácticas científicas _____ 48

Débora Di Domizio

Los autores _____ **53**

Introducción

Cuando los docentes que pertenecemos a la asignatura Teoría de la Educación Física 1 nos propusimos escribir este libro de cátedra uno de los primeros objetivos que nos planteamos fue ofrecer a las alumnas y alumnos, que comienzan su carrera académica en la universidad, un material que les posibilite y les garantice una ayuda para comprender nuestra materia. Es así, que los diversos capítulos tratarán de construir un telón de fondo teórico en donde insertar de manera sincrética los diferentes contenidos temáticos que se abordan para que no aparezcan desconectados o aislados entre ellos.

Es importante reconocer que las alumnas y los alumnos cuando se aproximan en los primeros años de estudios superiores y son invitados a repensar y reconstruir sus miradas sobre y desde la educación física reconocen (y nos permite reconocer) que esta disciplina carece o está limitada de andamiajes teóricos en ámbitos de educación formal y no formal. Es entonces, prioritario y necesario que desde el inicio de su vida académica puedan poner en tensión sus conocimientos para recrearlos y completarlos.

Pero esta producción nos permitió pensar otros horizontes que expandieron esta idea primigenia; nos referimos que estos escritos nos brindaron la posibilidad de un trabajo grupal inter cátedra que no sólo demandó un esfuerzo cooperativo sino que también nos garantizó recuperar y presentar discusiones y trabajos que surgían desde las clases teóricas y de los trabajos prácticos como reflexiones nodales gracias a nuestras alumnas y alumnos. Este volumen recobra y presenta de manera más sistemática, en algún sentido, encuentros de clases semanales y nos habilita a tomar distancia para revisar y acrecentar la tarea de la enseñanza.

Sabemos que nuestra disciplina y los diferentes actores que están vinculados a ella necesitan crear espacios de reflexión crítica para comprender en los tiempos actuales discusiones acerca de las problemáticas del cuerpo, pensado no solamente como estructura biológica sino analizado desde enfoques sociales que den cuenta de las pluralidades de miradas y de estudios.

A su vez, es nuestra tarea “traducir” para no transponer ingenuamente conocimientos de diferentes disciplinas sociales y poder apropiarnos de manera reflexiva para comenzar a producir conocimientos desde enfoques específicos. Esto nos permitirá mayor independencia teórica por un lado y que la educación física sea enriquecida por los aportes de otras campos

disciplinares y poder dialogar con ellos en igualdad de condiciones para resolver los problemas a que nos enfrentamos a diario.

Este libro aborda en su capítulo 1 discusiones con relación al debate si el cuerpo pertenece a la naturaleza o a la cultura. Como sostiene Turner la temática del cuerpo es un problema central de la teoría social contemporánea porque en primera instancia examina críticamente la noción que destino es igual a biología. (Turner, 1989).

El capítulo 2 analiza la representación moderno del cuerpo máquina al retomar ciertas premisas del mecanicismo, para comprender y encontrar conexiones socio-culturales que siguen manifestándose en los momentos actuales en las prácticas corporales. De allí continuar con el capítulo 3 para repensar el cuerpo y la educación física en momentos de modernidad tardía o posmodernidad en donde es posible analizar al cuerpo como mercancía y capital de inversión y consumo (Bourdieu, 2002).

En el capítulo 4 se trabaja para pensar la relación entre la educación física y la salud; es decir en otras palabras como se asoció al deporte con el proceso de medicalización. Es así, que se discute los conceptos de salud, normalidad y moralidad como nuevos elementos que se vinculan con la deportivización.

Desde el capítulo 5 se propone reflexionar sobre el concepto de género y sus posibles vinculaciones en el campo de las prácticas deportivas y gímnicas. Como sostienen varios autores (Martino y Pallota-Chiarolli, 2006; Piedra, 2013) parecería que es la educación física uno de los últimos bastiones en donde se expresa todavía de manera hegemónica las relaciones entre los géneros.

Para finalizar en el último capítulo se reconoce a la ciencia y a la investigación como actividades necesarias para, por un lado, revisar, deconstruir los saberes de la educación física actuales y por el otro, entender los procesos de producción de nuevos conocimientos que nos permita entender los procesos políticos, económicos y sociales que atraviesan a la cultura del movimiento y del cuerpo.

Se pretende que Teoría de la Educación Física 1 sea un espacio para reflexionar críticamente sobre la Educación Física. Intenta que esta disciplina –cuyo status científico es materia de discusión- logre dar un salto de calidad no sólo para con los alumnos y alumnas sino hacia el interior de nuestra cátedra. Este libro propicia estas dos intenciones ya que demandó y posibilitó generar una producción de fuerte orden grupal y de ayuda mutua entre los diferentes integrantes de la materia con presencia de todos los claustros: profesores, graduados y alumnos (adscriptos); y significa la generación de un nuevo instrumento de enseñanza al alcance de todxs nuestrxs alumnxs de manera accesible y gratuita.

Referencias

Bourdieu, P. (2000). *La Distinción*. Madrid: Ediciones Santillana

Martino, W. y Pallota-Chiarolli, M. (2006). *Pero, ¿Qué es un chico? Aproximaciones a la masculinidad en contextos escolares*. España: Ediciones Octaedro.

Piedra, J. (2013). Introducción. En J. Piedra, *Género, masculinidades y diversidad: la educación física más allá de la lucha feminista* (17-23). Barcelona: Editorial Octaedro.

Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica

Capítulo 1

El cuerpo como realidad socialmente construida

Damián Mussico - Néstor Hernández

Presentación

En este caso proponemos una breve reseña de algunos conceptos tomados del texto “*La Construcción Social de la Realidad*”¹, por la necesidad de poder delinear que la realidad se construye socialmente, “...realidad como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición [...] y definir el ‘conocimiento’ como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas”. (Berger y Luckmann, 1998,11). También proponemos que la realidad es lugar en el que se encarna el cuerpo como un producto de la actividad humana, de la actividad social. También aparecerá tratado el texto de Crisorio, R. “Constructivismo, Cuerpo y Lenguaje” para señalar el papel de los significados en esta construcción del cuerpo y separarlo de lo no nombrado, lo no conocido.

Desde luego que existen numerosos enfoques para abordar este tema, pero el programa de la Asignatura Teoría de la Educación Física 1 establece este recorte bibliográfico que será enriquecido, unas veces y confrontado otras, en las dos primeras unidades temáticas y a lo largo del enfoque que continúan Teoría de la Educación Física 2, 3 y 4.

Se plantean tres cuestiones de interés, una en cada apartado, primero aquello que llamamos *Realidad* o ¿Qué cosa es la realidad?, no desde un enfoque filosófico, sino desde la perspectiva sociológica de estos autores. En una segunda instancia se desarrollará “la sociedad como realidad objetiva” subrayando la tensión entre *Naturaleza* y *Cultura*. Por último, la capacidad específicamente humana de las diferentes perspectivas subjetivas para compartir el complejo entramado social, red que finalmente sostiene y construye al *Cuerpo*.

¹ Los autores definen a esta obra como “... un tratado teórico de carácter sistemático sobre sociología del conocimiento”. (Berger y Luckmann, 1998,7).

La realidad de la vida cotidiana²

En principio plantearemos que la realidad, es el marco de nuestra vida diaria, la casa en la que desayunamos, el saludo a otro, viajar, estudiar, comprar un celular, etc. Podríamos ir más lejos y aceptar que la vida cotidiana, o el conjunto de todas nuestras prácticas es nuestra realidad. Es claro que tenemos la oportunidad de manejarnos en otras realidades, además de la *realidad de la vida cotidiana*, por ejemplo los sueños, la realidad de la investigación científica, que implica incorporar nuevos modelos del pensamiento, etc. Es entonces que la realidad aparece en nosotros ya interpretada por otras personas, piensen en una mamá diciéndole a su hija pequeña “*lo que está mal*”, o el lenguaje que aprendimos, que tomamos con interpretaciones ajenas. Todos estos actores “*comunes*”, avalan o sustentan esta misma realidad, proceso que refuerza nuestra propia creencia. Esto, claro está, no significa que nosotros como sujetos interpelados por una realidad, que viene marcada por el ámbito social en el que nos desenvolvamos, no tengamos la posibilidad de dar “nuevos sentidos” a las cosas, construyendo otros modos de la realidad, aunque el orden social va a direccionar fuertemente los diferentes modos de construir la realidad.

Desconocer que el orden social es creado por el hombre y a su vez crea humanos, nos encapsularía en un determinismo signado por el desarrollo y la Naturaleza. Pensar que la realidad se construye en un proceso de doble vía, donde la fuerza de los factores que nos atraviesan juega un papel central, ofrece la posibilidad de ser un potencial interventor de esa realidad que nos viene a dar significados.

Es así que el mundo que construimos, y que ya aparece construido por otros, delinea lo que llamamos el “*sentido común*”, aquella forma del pensamiento que tiene una racionalidad propia, por ejemplo, nos permite sostener hasta límites imposibles, cuál es el mejor equipo de fútbol del mundo o cuál es la persona más hermosa; por supuesto que este tipo de razonamiento está cargado de interpretaciones pre científicas o no científicas para definir la realidad. Mi abuela decía, con un firme convencimiento, que cuando le dolían “los juanetes” iba a llover. Afirmaciones como estas, hacen al sentido común explicando la realidad, y aunque mi abuela desconocía conceptos como presión barométrica, saturación de la humedad y otros, sus apreciaciones eran reales tanto para ella como para su familia y otros. Es entonces el sentido común y sus múltiples interpretaciones, lo que da por establecida la realidad cotidiana.

Otro hecho interesante, es que lo que tomo por realidad, presenta un orden que termina por resultar cómodo cuando lo aprehendo. La realidad aparece ordenada, piensen en secuencias que realizan todos los días sin tener que imaginar *cómo hacerlas*, por ejemplo: tomar el colectivo, ir al baño, entrar en un aula, etc. El orden social en términos de Berger y Luckmann,

² En este caso usaremos *real* y *realidad* como conceptos homologables ya que en el caso Berger, P. y T. Luckmann (1998) no establecen distinciones, sin embargo, señalaremos oportunamente las disquisiciones que propone Crisorio, R (1998) al respecto, ya que le permite al autor un enfoque original.

nos ofrece una apertura al mundo por un lado, es decir la posibilidad de conocer el mundo a partir de los significados que ese orden social le brinda a las cosas, y por otro, nos pone límites a ese conocimiento del mundo, a través de la selección de esos significados, o a través del lenguaje, en términos de Crisorio. Esto nos permite entender que en ciertos momentos podamos realizar algunas cosas y no otras. De hecho, nadie se le ocurriría entrar a una clase en la Universidad, golpeando bombos y platillos para expresar su alegría, y si en el caso esto sucediera, las pautas establecidas implícitamente en ese espacio, el orden social establecido por el constructo social, señalaría negativamente ese accionar.

Mencionábamos al *lenguaje* usado en la vida cotidiana. Es interesante pensar que es mediante esta curiosa forma de comunicación que incorporo las objetivaciones de “otros”, es decir, que representa el medio por el que incorporo la posibilidad de mi vida en sociedad, es indispensable para cargar de significado, a objetos, situaciones o vínculos, que de otra manera seguirían siendo ajenos.³

De esta manera, el lenguaje hace más real mi subjetividad, no sólo para mi interlocutor sino para mí mismo. Aunque en el momento de aprender los significados resulte coercitivo (*no puedo usar palabras inventadas*). Por otra parte, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana.

Entre estas realidades y lo *real*, media la actividad constructora del conocimiento humano, aquí cabe una digresión, lo real resulta incognoscible” (Crisorio, 1998). El autor –a diferencia de Berger y Luckmann- distingue lo que queda fuera del conocimiento con el nombre de “lo real”. Esta designación es difícil de conceptualizar más allá de estas referencias, porque al definirla (si se nombrara la convertiríamos en *realidad*) dejaría de pertenecer al mundo de lo “no conocido”.

Ahora bien, si la realidad es lo que se construye: ¿Cómo se construye la realidad? Se construye cuando la actividad del sujeto humano hace suyos los significados del lenguaje, la cultura, el entorno, los otros, etc. Resulta entonces este carácter social en la construcción del conocimiento.

Otro aspecto interesante, la realidad de la vida cotidiana se presenta como un mundo inter subjetivo, compartido y aceptado por los otros (por lo menos por los otros que comparten ese mundo) destacando que existen otros que no comparten esa realidad. Este conocimiento compartido con otros es el que hace “normales” las rutinas y que no necesiten ser explicadas, justificadas o comprobadas. Como ejemplo mencionemos que cuando entra un docente al aula y se presenta ante su grupo de alumnas y alumnos, no se le exigen credenciales o se lo interpela para que confirme que realmente es un docente, eso “es verdad”, es la realidad autoevidente, es la vida cotidiana que se impone por sí sola.

³ Cfr. Crisorio, R (1998) Este autor separa *Real*, lo que no conozco, lo que no puedo interpretar, nombrar, de *Realidad*, o sea, lo que tiene sentido o significa algo para mí.

El cuerpo entre la naturaleza y la cultura

Una vez abordada la cuestión de la realidad, cuál es el mundo que consideramos que existe, con una presencia absoluta, vamos a tratar el tema de *qué cosa es el cuerpo*. Tomaremos el planteo de Berger y Luckmann para esbozar algunas diferencias entre los animales (no humanos) y los humanos ya que parece útil continuar diferenciando lo “natural” y lo “social”. Estos autores afirman que entre “el hombre” y los animales, se establece una diferencia por cuanto los primeros no poseen ambiente específico de su especie, firmemente estructurado por la organización de sus propios instintos.⁴ No existe tal cosa que pueda ser llamada “*un mundo del hombre*”. En este sentido, todos los animales no humanos, viven en mundos cerrados cuyas estructuras están predeterminadas por el capital biológico de las diversas especies animales.

Existen limitaciones determinadas biológicamente para las relaciones del hombre con su ambiente (no podemos respirar bajo el agua sin equipo) pero lo interesante de la *constitución biológica del hombre* radica más bien en los componentes de sus instintos. “La organización de los instintos del hombre puede calificarse de subdesarrollada, si se la compara con la de los demás mamíferos superiores. Por supuesto que el hombre tiene impulsos; pero ellos son sumamente inespecíficos y carentes de dirección” (Berger y Luckmann, 1998, 65).

El desarrollo, no solo se produce en contacto con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico en el que somos atravesados por la cultura. Es este mundo, el que fija la dirección del desarrollo orgánico, por eso hablamos del cuerpo como construcción social. Desde el nacimiento, el desarrollo está sujeto a una continua interferencia socialmente determinada. Por eso, estos autores afirman que “...no hay naturaleza humana en el sentido de un substrato establecido biológicamente que determine la variabilidad de las formaciones socio-culturales. Solo hay naturaleza humana en el sentido de ciertas constantes antropológicas (por ejemplo, la apertura al mundo y la plasticidad de la estructura de los instintos) que delimitan y permiten sus formaciones socio-culturales” (Berger y Luckmann, 1998, 67).

Esta distinción les permite plantear que “*el hombre es un cuerpo*”, en el sentido biológico, en este caso lo que compartimos con el mundo animal; pero la diferencia es que también el hombre “*tiene un cuerpo*”, puede experimentarse a sí mismo, puede representarse diferente a lo orgánico. Recordamos que la construcción de este cuerpo, específicamente humano, es siempre una empresa social. Los hombres producen juntos un ambiente social y en este trabajo producimos nuestro cuerpo.

⁴ En este caso y otros, se menciona “el hombre” como representante de “lo humano”, no por plantear una cuestión de género, sino porque es así el planteo de los autores. El texto argumenta en este sentido para hablar de hombres, mujeres y toda la diversidad de géneros, por lo tanto te pedimos un esfuerzo para asimilar esta terminología perimida.

Volvamos ahora a Crisorio para subrayar que el cuerpo se construye en la realidad, es la realidad, no se nace con un cuerpo. Existe un *organismo*, como existe un sistema nervioso, quién lo dudaría, y huesos, músculos y articulaciones. Para el autor, este organismo pertenece a lo real pues está despojado de sentidos, y el cuerpo pertenece a la realidad –construida–, es entonces que pierde su existencia individual para aparecer como *un cuerpo literalmente social*.

Nos propusimos poner en tensión algunas cuestiones para dar paso a la reflexión y el dialogo con los textos, de esta manera creemos que podemos contribuir con tu formación universitaria.

Anteriormente, siguiendo los textos, se preguntó e intentó dar respuestas a ¿Cómo se construye el cuerpo y cómo la realidad?, y ahora, proponemos solo a modo de reflexión, sin intención de generar juicios de valor, que nos permitamos pensar: ¿Qué idea de cuerpo sostienen uds. los futuras/ros profesoras/res?

La sociedad como materia prima en la construcción del cuerpo

En este caso, y siguiendo el enfoque fenomenológico de David Le Bretón, tomaremos prestado algunos argumentos “secundarios” del texto “*Sociología del Cuerpo*” que el autor desarrolla para establecer su enfoque sobre este sobre el estudio social del cuerpo. En este trabajo resultarán de particular importancia, ya que el propio sujeto es un actor principal, nunca solitario, en el armado de la trama social de la que precipita el cuerpo.

Le Bretón intenta un rastreo, una deconstrucción que permita cuestionar el postulado de que el cuerpo es solo una cosa “externa” poco importante un complemento del sujeto. Este autor supone al cuerpo como el eje vertebrador y hasta creador de sentidos, y es a través del cuerpo que los sujetos se insertan activamente en un espacio social y cultural dado. Este es el espacio en el que nos adentramos, donde percibimos, cumplimos ritos, nos emocionamos, jugamos (piensen en los artilugios de la seducción), incorporamos técnicas para movernos, expresarnos o entrenar. “La existencia es, en primer término, corporal.” (Le Bretón, 2002,7)

Es por medio del proceso de socialización de la experiencia corporal, que los sujetos adquieren las condiciones para lograr la integración en la sociedad. De esta manera, lo que solo es un marco que nos rodea se convierte en familiar, ordenado y lo entendemos como coherente, disponible y comprensible. “No importa dónde y cuándo haya nacido, o las condiciones sociales de los padres, el niño está originalmente dispuesto a interiorizar y a reproducir los rasgos físicos particulares de cualquier sociedad humana.” (Le Bretón, 2002,8).

Estos otros y otras que son el entorno, siempre social, constituyen los límites del universo individual, pero también el volumen o la carnadura del cuerpo, lo que nos permite construirnos como actores en la colectividad a la que empezamos a pertenecer. Aquí se vuelven significantes todas nuestras manifestaciones corporales y las de los otros. “No existe nada natural en un gesto o una sensación” (Le Bretón, 2002,9).

En esta perspectiva resulta imposible la idea de que el cuerpo es un atributo exterior de la persona, un “tener”, en cambio se sostiene que el cuerpo es el lugar y el tiempo indiscernibles de la identidad. Piensen en las diferentes formas del lenguaje, hasta ahora ya hemos tratado esta particularidad y lo harán otros autores, de “tener un cuerpo”, pero en otra dimensión que intenta mostrar que tenemos una especie de conciencia construida por significados aprendidos, que conforman lo que llamamos cuerpo. En este caso se usa para argumentar que es la manera de estar en el mundo.

Le Bretón agrega que es menester comprender que “...el significante cuerpo es una ficción.” (Le Bretón, 2002,33), pero una ficción que opera en la trama de la cultura, que en la comunidad da sentidos y da valor de manera cambiante y contradictoria de un lugar y de un tiempo a otros en las diversas sociedades humanas. Agrega que el sociólogo no debe tomar partido en los conflictos de legitimidad de la definición del cuerpo que se sostienen en la medicina y la biología, sino enfocarse en la construcción social y cultural de tales definiciones. ¿Y los profesores y profesoras de Educación Física? Esta tarea científica, se dedica a tratar con categorías simbólicas, que representan la materialidad del cuerpo, pero que en rigor no existe. Resulta imposible no caer en dualismos, ambigüedades o contradicciones cada vez que se intenta definir al cuerpo. Todas las categorías y definiciones posibles, son reconstrucciones teóricas del cuerpo (cosa que no solo no le quita materialidad, sino que la cimienta) y que responde a la intencionalidad del narrador para poder “decir” sobre el cuerpo. En este caso, tampoco el enfoque biomédico se refiere a un cuerpo de “carne y hueso”, sino que también teoriza sobre una ilusión. Ilusión que no es carnal sino simbólica, pero que opera ideológicamente para ganar legitimidad en el discurso oficial.

El autor revela ciertos campos de estudio de la sociología del cuerpo en donde es posible ver cómo dentro de la corporalidad se evidencian lógicas sociales entre los que se encuentran las técnicas corporales, la gestualidad, las etiquetas del cuerpo, la expresión de los sentimientos, las percepciones sensoriales, las inscripciones corporales y la conducta corporal.

Finalmente Le Breton señala que el cuerpo constituye un espejo de lo social, por cuanto se constituye como objeto concreto de investidura colectiva, como soporte de las escenificaciones y como motivo de distanciamiento o de distinción a través de las prácticas y los discursos que provoca.

El cuerpo y el organismo

El propio concepto de actividad puede poner en tensión el par naturaleza/ cultura. Si la actividad se vincula a “trabajo”, podemos pensar en lo que hizo hombre al hombre, si seguimos a Engels y Marx. En este caso no solo el trabajo asociado como actividad física con carácter de esfuerzo penoso, como lo define etimológicamente Marracino (2015,58); sino como práctica que humaniza al forjar la mano humana y transformar “lo natural” también en humano, en caso más cercano a la sustantivo praxis, reservado a los griegos varones y libres de la Grecia clásica, miembros selectos de una comunidad, ciudadanos, políticos y usuarios de un lenguaje.

Actividad física y deportiva

El carácter mágico, religioso (tanto en su interpretación oficial pero sobretodo, profana) unido a las fuerzas de todo el cosmos es domado por la ciencia y separado para siempre por la ciencia, y su escalpelo más filoso, la razón. Poco a poco convertido en verdad objetiva, las disecciones y luego los estudios y comprobaciones de la fisiología, entremezclan sin conflicto lo natural y los destilados de la cultura. Empresa que a fuerza de hacerse evidente llega defender lo que ya no es natural en los hombres, su forma de moverse.

“El cuerpo aparece frente a la razón como naturaleza, amenaza a las ideas ‘claras y distintas’, tanto bajo la forma del dolor y de la falibilidad, como en su posibilidad de goce fuera de los avatares del control racional” (Fernández Vaz 2015,107)

Naturaleza/cultura, puede asociarse en lo que a este capítulo interesa, con el par organismo/cuerpo. Ya lo hemos analizado más arriba para habilitar a la discusión entre lo construido por el orden social, la trama de la cultura que en diferentes momentos históricos produce significados que nos anclan en una realidad específica. También se verá en otros capítulos al analizar el impacto del pensamiento cartesiano, la mirada racional de la Modernidad, para decir que el cuerpo “es” el organismo, la “máquina”, en su afán de distinguirlo de la razón, protagonista absoluta del momento. En este sentido resulta interesante mencionar el tratamiento que hace Fernández Vaz (2015) para contar las formas que el concepto “organismo” adquiere en los debates académicos de la Educación Física. Se opta por asociar o rebajar el cuerpo al organismo. Para hacerlo dócil, este proceso se encuentra definido por el concepto de biopolítica. Mencionaremos brevemente que para Foucault, soberanía con su noción disciplinaria, a diferencia del poder judicial, tenían que ver con la práctica del poder sobre el individuo y su cuerpo. Esta definición sobre la disciplina y el cuerpo, se complementa con los conceptos de biopoder y biopolítica. El aspecto novedoso, lo que emerge, es la introducción del biopoder como una práctica en donde es el cuerpo social el objeto de gobierno. El biopoder no actúa sobre el individuo a posteriori, como sujeto de disciplina en sus

diversas formas de rehabilitación, normalización e institucionalización. Más bien, actúa sobre la población de un modo preventivo.

La definición de biopoder y disciplina están interrelacionados con un análisis acerca de las implicaciones de aplicar el conocimiento a través de toda la sociedad para “moldear” las subjetividades.

“Cuanto más organismo, menos retórica, menos política, más violencia” (Fernández Vaz 2015,357)

En este primer capítulo subrayamos el universo simbólico de las representaciones y los significados, ladrillos endebles con los que armamos el mundo. Entonces, la Educación Física, también construye –y ha construido- diferentes cuerpos, con enfoques biológicos, en la racionalidad del período positivista -sin que esto deje de ser una construcción- o con otros presupuestos, pero nunca es una elección ingenua, siempre se apoya en decisiones y marcos de carácter social y político, nos demos cuenta o no.

Referencias

- Berger, P y Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Crisorio, R. L. (1998). *Constructivismo, cuerpo y lenguaje*. Revista *Educación Física y Ciencia*, 4, 75-81.
- Fernández Vaz, A. (2015). *Cuerpo, corporalidad*. En *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Carballo, C. (Coordinador). Buenos Aires: Prometeo. (pp. 107-112)
- Fernández Vaz, A. (2015). *Organismo, físico, soma*. En Carballo, C (Coord.) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros. (pp. 356-359)
- Le Bretón, D. (2002). *Sociología del Cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marracino, M. (2015). *Actividad, actividad física, actividad deportiva*. En Carballo, C. (Coord.) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo. (pp. 57-61)
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ªed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>

Capítulo 2

El cuerpo máquina como la metáfora moderna del cuerpo: algunas cuestiones para la Educación Física

Martín Uro – Christofer Gordon

Introducción

En general, se ha aceptado la idea de que la física en sentido moderno comenzó solamente con Galileo, y que la física medieval era simplemente una reproducción de la física antigua, y especialmente aristotélica. Hoy se tiende a reconocer que hay en los textos de no pocos filósofos medievales análisis físicos que se aproximan a los modernos y que en algunos casos los anticipan notablemente. Se puede afirmar que la física en sentido moderno no empieza sólo con Galileo, puede considerarse a éste como el representante de la madurez de la concepción moderna de la física y la mecánica de Newton sería la primera gran sistematización.

En la antigüedad y la edad media ya se encontraba una consideración sobre la naturaleza mecánica de las cosas; pero no tenía esta consideración un recorrido filosófico mayor o en su defecto podía considerarse como el saber de un arte inferior. Es recién en la filosofía de Descartes que se ha empleado el término de "mecánico" para designar una teoría destinada a explicar las obras de la Naturaleza como si fuesen obras mecánicas y, más específicamente, como si fuesen máquinas. También Robert Boyle⁵, utilizó el término mecanismo, o mecanismo universal en el sentido de naturaleza. En cierto sentido, mecánico era también lo relativo a lo material o corpóreo que se oponía a lo inmaterial o espiritual. Lo mecánico, dominio de lo material y corpóreo era el ámbito propio del autómeta. En este sentido, vamos a considerar el vocablo "mecánico" desde el punto de vista de la doctrina, o conjunto de doctrinas, usualmente llamadas "mecanicismo": en líneas generales, suele referirse en filosofía al "mecanicismo" como la teoría según la cual toda realidad, o cuando menos toda realidad natural, tiene una estructura comparable a la de una máquina, de modo que puede explicarse a base de modelos de máquinas. De esto se trataría la filosofía natural de Descartes, Boyle, Newton, etc. No todos estos autores entienden el mecanicismo del mismo modo, o dan al mecanicismo el mismo alcance. Así, por ejemplo, Descartes era radicalmente mecanicista en lo que toca a la "substancia extensa", pero no a la "substancia pensante".

⁵ Robert Boyle (1627-1691) Químico, filósofo y religioso inglés. Sus trabajos más conocidos son sobre la naturaleza de los gases.

Las explicaciones mecánicas son una manifestación de las tendencias reduccionistas en que ha sido pródiga la época moderna, pero que han probado ser falaces en la ciencia y en la filosofía contemporánea. Se entiende que la ciencia progresa sólo en la medida en que pueda dar explicaciones mecánicas.

El cuerpo en la filosofía cartesiana: la máquina metafísica

El cuerpo humano, desde entonces, va a ser sujeto de innumerables investigaciones. La formulación del cogito por Descartes prolonga históricamente la disociación implícita del hombre y de su cuerpo despojado de valor propio.

Recordemos que se hace cada día más cierto el principio que Descartes formula con claridad, un tema clave de la filosofía mecanicista del siglo XVII: el modelo del cuerpo consiste en la máquina, el cuerpo humano es un mecanismo discernible de otros por la única singularidad de sus engranajes. Esto no es más que un capítulo particular de la mecánica general del mundo. Proposición llamada a un futuro próspero en la representación técnica occidental. Ilustrando, además, el sentimiento de la potencia que ha invadido las filosofías mecanicistas, ebrias por la ruptura epistemológica que actúa sobre ellas. El autómatas nacido de manos del artesano se presenta como una figura de la creación. El cuerpo es una máquina a imagen del reloj, y las máquinas fabricadas por Dios, artesano supremo, siendo las mejores dispuestas, no dejan de ser más que máquinas. La única diferencia entre el reloj, hecho por la mano del hombre y el cuerpo humano, nacido del ingenio divino, es la alta complejidad de este último mecanismo. Pero, en el fondo, a la actividad del hombre no le afecta esta comparación. Descartes solamente concede a Dios el justo privilegio de ser un artesano más hábil que los otros. (Le Breton, 1994: 199-200)

El cuerpo en el hombre máquina de La Mettrie. La máquina material

Julien Onfray de La Mettrie publica en la ciudad de Leyden *El hombre máquina (L'homme machine)* durante 1748; En *El hombre máquina*, La Mettrie se propone un tema esencialmente antropológico: las relaciones del alma con el cuerpo. La Mettrie es un médico, y como tal, quiere averiguar qué es el alma. Es decir, que se hace la misma pregunta que ya se han hecho

los teólogos y filósofos y que han tratado de responder sistemáticamente. Entiende que todos los estudios sobre este tema se reducen a dos: el primero y más antiguo es el materialismo, y el segundo el espiritualismo (La Mettrie, 1962:31). En cuanto sistemas a priori, La Mettrie se aparta de ambos: los materialistas, que atribuyen a la materia la capacidad de pensar, no se han equivocado, simplemente se han expresado mal. En efecto, afirmar que la materia en sí misma puede pensar, equivale a afirmar que la materia no es materia (conforme al concepto clásico, naturalmente). Descartes, parte de la afirmación de una doble sustancia y, consecuencia "...ha incurrido en el mismo error. Ha admitido en el hombre dos sustancias distintas, como si las hubiesen visto y aun contado. ..." (La Mettrie, 1962:32).

Se puede advertir en la consideración que lleva adelante sobre la relación entre la Naturaleza y la Revelación, aspecto central en el desarrollo de su argumento:

"Si existe un Dios, éste es autor tanto de la Naturaleza como de la Revelación. Nos ha dado la una para explicar la otra, y la razón para hacer concordar ambas. Desconfiar de los conocimientos que se pueden extraer de los cuerpos inanimados es mirar a la Naturaleza y a la Revelación como dos contrarios que se destruyen y, por consiguiente, es atreverse a sostener este absurdo: que Dios se contradice en sus diversas obras y nos engaña. Si hay Revelación, ésta no puede, pues desmentir a la Naturaleza..." (1962:32).

Entonces cabe preguntarse, ¿quién puede decir cuál es el contenido de la fe sino la experiencia? ¿Cómo es posible saber cuál es el contenido de la Revelación sino por el testimonio de los sentidos? Si Dios existe; él es autor tanto de la Revelación como de la Naturaleza. La una no puede contradecir a la otra. Conozcamos, pues, la Naturaleza y conoceremos también la Revelación. Pero la Naturaleza sólo se puede conocer por la aplicación constante y metódica de los sentidos, esto es, por la observación y por la experiencia.

La Mettrie como empirista y naturalista sostiene que: "...Sólo la experiencia y la observación pueden guiarnos aquí..." (1962:34). De ahí que llega a afirmar que:

"El hombre es una máquina tan compleja que resulta imposible formarse primero una idea clara al respecto y luego definirla en consecuencia. Por eso todas las investigaciones que los más grandes filósofos han hecho a priori, es decir, queriendo servirse en cierta manera de las alas del espíritu, han sido vanas. Así, únicamente a posteriori o tratando de discernir el alma a través de los órganos del cuerpo, se puede, no digo descubrir con evidencia la naturaleza misma del hombre, pero sí alcanzar el mayor grado de probabilidad posible sobre este tema..." (1962:35).

Esta máquina que es el hombre resulta extraordinariamente compleja; esta idea permite por un lado, rechazar la especulación metafísica cartesiana. A partir de aquí se dedica a enumerar un conjunto de observaciones sobre el tema. Es decir, aplica el método empirista hasta configurar un verdadero materialismo antropológico, desprovisto de consideraciones de orden religioso, ético o político.

Al no ser relevante la necesidad de una ciencia incommovible y eterna, La Mettrie se define como un materialista como consecuencia de una actitud gnoseológica y metodológica que no le permite reconocer otra realidad más que aquella que sucesiva y no siempre firmemente le van revelando los sentidos por ese motivo concluye que

“...que el hombre es una máquina y que no hay en el Universo más que una sola sustancia con diversas modificaciones. No se trata aquí de una hipótesis edificada a fuerza de postulados y de suposiciones, no se trata de la obra del prejuicio ni aun de mi sola razón. Yo hubiera despreciado un guía al cual considero muy poco seguro si mis sentidos, llevando la antorcha, por así decirlo, no me hubieran decidido a seguirlo al paso que lo iban iluminando...”
(1962:101-102)

La máquina corporal y la Educación Física

Para visibilizar y dejar expuesta la representación del cuerpo máquina es necesario comprender no solo los mecanismos que la han ido configurando a los largo del tiempo sino también sus resignificaciones, las cuales se han encontrado, y en la actualidad se encuentran, estrictamente vinculadas a intereses específicos, dado que ningún hacer en y sobre el cuerpo es independiente de las creencias, valores, normas y principalmente de la relaciones de *clases* que atraviesan y configuran la trama corporal. Por tal motivo resulta imbricada la relación entre una representación del cuerpo máquina y la educación física. En primera instancia porque la educación física, emparentada con las prácticas higienistas, las gimnasias y los deportes, se ha configurado como una manifestación no sólo masiva sino efectiva para establecer lo que se debe y no se debe hacer sobre el cuerpo. En este sentido, se torna ineludible tener presente que gran parte de dicha configuración, entre una representación de cuerpo máquina y la educación física se debe a que históricamente ésta ha estado subordinada al discurso médico, moderno y occidental. Este saber médico ha sabido acomodarse muy bien en términos epistémicos y culturales ya que adquirió la habilitación no sólo para hablar en nombre de la “verdad”-y que ésta tenga efectos- a la hora trazar los límites del cuerpo, sino también para

establecer arbitrariamente los parámetros de normalidad -los cuales impactan fuertemente en la “autovigilancia” del cuerpo.

En este punto la reproducción cultural cobra un papel fundamental dado que al no adoptar una posición crítica frente al modelo de la máquina, el cual insiste forzosamente en inscribirse en el cuerpo, logra naturalizar el modelo e invisibilizarlo y se obtura toda reflexión acerca del cuerpo.

La Educación Física interviene a partir de la representación moderna del cuerpo. Las sensaciones corporales construyen y manifiestan una subjetividad que está moldeada por la concepción moderna de la metáfora mecánica.

La recepción acrítica de Educación Física de estos cánones ha contribuido a profundizar los efectos sociales de estos a través, fundamentalmente de la educación formal y de los medios de comunicación donde se pueden incluir hoy a las distintas redes sociales. Tal y como ha expresado Barbero González:

“La educación física emergió y fue inventada con el fin de ser un agente activo en la difusión de la cultura física-corporal-somática que sus padres fundadores, representantes de las clases dirigentes, consideraron apropiada quizás no tanto para ellos mismos como para los demás. Desde esta óptica, como agente socializador, la función principal de la Educación Física es reproducir la parte que le corresponde del orden social existente con sus desigualdades e injusticias”. (1997:8)

La representación del cuerpo máquina tiene un impacto en el momento de pensar y configurar nuestras prácticas, por tal motivo se torna ineludible, repensarlas en conjunto con las teorías en las cuales la educación física, en ocasiones, se encuentra anquilosada por un fuerte sentido mecánico que configura nuestro cuerpo y lo dotan así de cierta identidad. La representación de la máquina nos bloquea el camino para construir una educación física que no sólo nos posibilite otros discursos del cuerpo, sino que también nos brinde la posibilidad de pensar otras prácticas que permitan resignificarlo en todas sus dimensiones.

Si concebimos a nuestros alumxs como máquinas perfectas habría que entrenar sólo para explotar al máximo sus capacidades “orgánicas” o “físicas” (sin atender aspectos sociales, vinculares, emocionales que atraviesan su vida) y acentuaríamos aspectos meramente del orden mecánico en términos fisiológicos y anatómicos. La idea de representar la “humanidad” del hombre como un organismo (organizado) nos remite a pensarlo-nos como un conjunto de partes interrelacionadas gobernadas por un determinado funcionamiento que les da sentido. Por lo tanto si estudiamos ese mecanismo podríamos dominar la máquina humana. En nuestro caso el estudio y el uso del movimiento humano en términos biomecánicos podría ser una llave

para corregir y adiestrar los cuerpos de lxs alumxns. (Vigarello, 2005). Es entonces necesario preguntarnos: ¿Es el sentido de la Educación Física el control de los cuerpos?, ¿Existe un mecanismo universal que ordene y establezca la “verdadera y natural” forma de actuar y de ser? Parecería que tener este tipo de información nos garantizaría el éxito en nuestras tareas y prácticas cotidianas de intervención. Pero si estudiamos los procesos históricos, el cuerpo y el hombre se han “escapado” de modelos mecanicistas que nos han prometido un cuerpo más útil, más bello y más eficiente; y que en definitiva, han ocultado las consecuencias indeseables de dicho proceso (enfermedades, trastornos sociales y emocionales entre otros). Habrá que construir, si es que se puede, otras formas de concebir al hombre para poder comprender la complejidad de su naturaleza y no lastimarlo en nombre de la búsqueda de la perfección.

Referencias

Barbero, J. (1997). *“La cultura de consumo, el cuerpo y la Educación Física”*, conferencia dictada en el Tercer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia. Departamento de Educación Física, FaHCE - UNLP, La Plata.

Le Breton, D. (1994). Lo imaginario del cuerpo en la tecnociencia. En *Revista Española de Investigaciones Sociales*, 68, (197-210). Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=768164>.

Le Mettrie, J. (1962). *El Hombre máquina*. Buenos Aires: Eudeba.

Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo*. Buenos Aires: Ed Nueva Visión. Buenos Aires.

Capítulo 3

El proceso de medicalización y deportivización

Néstor Hernández - Santiago Achucarro

Presentación

Es frecuente encontrar en los medios de difusión masivos, ya sea en TV., diarios, revistas de moda o de actualidad, internet, como así también en encuentros académicos como congresos o jornadas, una fuerte vinculación entre la educación física y la salud. En el propio campo de la Educación Física se asocia a los profesores y profesoras con prácticas vinculadas a la salud, o directamente se los considera “agentes de salud”. Esto hace referencia a que la práctica de los deportes y de las gimnasias beneficiaría a los diversos practicantes en el mantenimiento de un óptimo estado de salud, en la prevención y hasta en la cura de ciertas enfermedades (Ron en Cachorro, 2010). Pero ¿hasta dónde es posible justificar dicha aseveración? ¿Cuál es la relación entre ejercicio y salud? ¿La Educación Física se encarga de curar o de enseñar?

Para comenzar este capítulo, vamos a señalar que el abordaje o el enfoque que se usará para problematizar la construcción del cuerpo a principios del S XXI, tiene que entenderse en relación a un orden social que se conoce como “Modo de producción capitalista”, sin que esto necesariamente resulte en una formulación técnica que necesariamente provenga de la literatura especializada en economía. Más bien intenta pintar un análisis sobre formas de control de los sujetos a un determinado orden sociopolítico, que prevé formas sutiles de dominio para asegurar la subsistencia del sistema con una aprobación, en su mayoría tácita, de los encargados de producir o hacer funcionar el sistema.

En este acercamiento a la regulación y ordenamiento del funcionamiento de los cuerpos recurriremos a un enfoque que contempla la lógica foucaultiana. Si bien no todos los autores tienen la cortesía de definir todas las herramientas que se usarán para analizar las relaciones sociales, parece oportuno hacer algunas explicaciones. En primer lugar vamos a tratar el concepto de dispositivo, no para que quede justificada su inclusión o para que quede endurecido como manera única de pensar la realidad, sino como una estrategia que analiza de manera organizada y acotada un fragmento de la realidad.

Si bien Foucault no se preocupa demasiado para definir el concepto de dispositivo, Giorgio Agamben nos ayuda a usar esta particular forma de interpretación. En la Revista Sociológica N° 73:

“Aquello sobre lo que trato de reparar con este nombre es [...] un conjunto

resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. [...] Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante [...]. He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan". (1997, 45)

Entonces, el dispositivo entreteje todos los elementos heterogéneos en una especie de red o trama de relaciones. Siempre es una estrategia del poder y del saber. En este caso, pensamos la relación del "*discurso médico*" en las formas concretas del control de los cuerpos para asegurar la productividad y un determinado orden social que resulta opresivo e invisible, ya que se instala laboriosamente y en silencio cooptando toda forma de interpretación de la realidad. Ahora sí, plantaremos las cuestiones relacionadas al cuerpo desde la perspectiva de la *medicalización y deportivización* como forma de hacer presente este dispositivo.

Medicalización: saber y poder

Ahora transitaremos por el análisis más específico que permita pensar una de las diferentes formas de control y ordenamiento de los cuerpos, las costumbres y los modos que asumen las prácticas de esos cuerpos. En este camino se harán presentes los trabajos de Pedraz y Turner. Turner plantea que al revisar los procesos históricos "en la medicina del siglo XVIII tuvo lugar un nítido movimiento de la medicina teórica, hacia una ciencia del cuerpo..." (1995,263); en sus palabras reconocemos, como sostiene Pedraz (1997), el pasaje de la medicina como disciplina contemplativa de orden técnico a un tratado o estudio de características eminentemente políticas. Nos referimos a que los estados modernos europeos comenzaron a encontrar en el saber médico, un sustento sólido de indicaciones cotidianas para aplicar en la vida diaria no sólo en los sectores burgueses sino también en las clases populares para propiciar un orden correctivo. En este sentido, un obrero sano rinde en su trabajo más que un trabajador enfermo.

Clavreal, J. (1983) usa una expresión de Freud para plantear la relación entre el saber y el paciente, y dice que darle saber al que sufre es comparable a distribuir entre los que tienen hambre, en tiempos de escases, unos finos menús cuidadosamente impresos, el problema no sólo no se resuelve sino que se agudiza. Esta estrategia que plantea el tratamiento

psicoanalítico, tal vez pueda permitir un acercamiento a la perspectiva de la medicina tradicional en la forma de tratar a los pacientes. Algo del orden del poder sin dudas se juega en este tratamiento. Claro que algo técnico define al manejo de la información que se le suministra al que sufre, al enfermo, y que un exceso de información no siempre colabora con la cura, sino que más bien puede incrementar o agravar las dolencias o los padecimientos. Pero otra forma de analizar esas prácticas tal pueda echar luz sobre otro costado del problema, no en la específica relación médico paciente, más bien en la percepción o aceptación social del discurso médico, discurso que desborda claramente la prescripción objetiva desde un saber disciplinar, para instalarse en la voz oficial del disciplinamiento de los cuerpos.

El racionalismo que en los siglos XVI y XVII, cobra fuerza en el ideario cartesiano que convierte al cuerpo en supernumerario, en *Res Extensa*, en resto, producto también del incipiente trabajo anatómico que termina por escindirlo del cosmos, de los otros y del hombre. Parece ser producto de la nueva episteme occidental, el mundo de la ciencia. Mundo que durante la Modernidad dará explicación al funcionamiento de esta máquina precisa, adquirirá una particular presencia el saber fisiológico, que disipará toda duda sobre la intimidad del funcionamiento orgánico. Es aquí el momento en que la medicina, el médico, el “orden médico” toma *la palabra*. Esta palabra que se reconoce en las “ordenes médicas” no son sólo disposiciones sino que resuena como ley y debe cumplirse sin más.

Le Bretón afirma que:

“El saber biomédico es la representación oficial, en cierta medida, del cuerpo humano de hoy, es el que se enseña en las Universidades, el que se utiliza en los laboratorios de investigación, el fundamento de la medicina moderna...Pero como se trata de un elemento de la cultura erudita, es un saber esotérico, que los contemporáneos comparten muy poco”. (Le Bretón, 1995,84)

Ahora a más de veinte años de esa afirmación y con notable desarrollo de los medios electrónicos de formación de sentidos que operan nuestra subjetividad, tenemos que preguntarnos si es tan ajena a la cultura no erudita. Sin dudar podemos sostener muchos ejemplos, como el propio Le Bretón hace, en los que adquiere relieve el vínculo simbólico entre las personas y los elementos del mundo (supersticiones, brujerías, cábalas, curanderos, objetos de suerte, etc.), situaciones que o niegan, pero omiten cualquier racionalidad científica. Sin embargo, estas creencias, bien arraigadas no sólo en las clases populares, que sostienen imágenes de cuerpos, soportadas por conceptualizaciones vagas, difusas o contradictorias y es precisamente por esto, que reconocen una fuerte impronta del modelo de salud y de cuerpo que la ciencia anatomofisiológica del S. XIX, instala y pone a disposición desde la red que teje el orden médico. Precisamente su carácter esotérico para iniciados, permite al no iniciado incorporarlo con fruición, porque puede ser interpretado como cuento, un cuento que se convierte deseable por el ardid de la salud.

La medicina propuso recetas en lo que se refiere a las formas de comer, beber, de descansar, de recrearse en el tiempo libre y en los modos correctos de sexualidad, en definitiva una presencia que antaño no tenía y estaba en manos de los mandatos religiosos o mágicos-folklóricos. Es entonces, que las prescripciones sobre la salud sostienen de manera implícita o explícitamente contienen una idea básica acerca de lo que es normal. Lo que es sano es normal y natural y de allí se sostienen las ideas morales. Es decir, el enfermo es interpretado como anormal y amoral, por lo tanto las clasificaciones de ciertas enfermedades no fueron neutras sino que determinaban una mirada sesgada al culpabilizar al enfermo y ya no concebirlo como víctima sino como responsable directo de sus males y las lógicas consecuencias sobre los demás (un ejemplo clásico son las enfermedades consideradas sexuales como el SIDA). Por lo tanto, se puede pensar una relación entre el Estado, la profesión médica y la búsqueda del ciudadano saludable que se instala fuertemente desde el S. XVIII y arraiga en el S. XIX.

Pickston citado por Jones (1991) ilustra como el *racionalismo científico* se instala en la Francia del Directorio (post revolución) y comienza a alcanzar un fuerte protagonismo administrativo y finalmente político. En este contexto, regido por la organización burocrática la Facultad de Medicina (especialmente los trabajos fisiológicos de Bichat), se convertirán en el saber que legitime la nueva organización de los cuerpos; básicamente con la construcción de cuatro técnicas disciplinarias: la división y distribución de los cuerpos en el espacio; la división del tiempo y de la actividad en períodos; el control minucioso de la actividad y la creación de redes tácticas para el despliegue eficaz de cuerpos y actividades.

Deportivización y meritocracia

En este caso expondremos otra parte del modelo de control social de los cuerpos y sus modos de percepción, acción e interpretación, que completan el análisis. Si bien el término meritocracia, hace referencia a una forma de gobierno en la que se adjudican los puestos y las responsabilidades en función de los méritos personales, en este caso se tratará como forma de interpretación de las relaciones sociales en un plano más general.

En esta línea, François Dubet, referente de la sociología de la educación, en Francia, que aborda temas como la marginalidad juvenil, la inmigración y las desigualdades sociales, sostiene que la desigualdades sociales son buscadas, no solo por las clases acomodadas sino también por los sectores marginados o excluidos de los modelos productivos. En el fondo el modelo de igualdad de oportunidades se transforma en el modelo de justicia. Dubet sostiene en una entrevista publicada en el diario Página 12 de enero de 2016, que en los últimos 30 años, en los países del norte, ya no se trata de reducir las desigualdades sino de lograr que todos tengan las mismas posibilidades de llegar a la cima, subir esa escalera. Es un modelo meritocrático que se impuso por completo. Uno de los inconvenientes que plantea este modelo es que la desigualdad debe ser aceptada – sin discusión o crítica posible al modelo- porque lo

que se privilegia es “una competencia equitativa” (es la lógica de los deportes). Otra característica es que se responsabiliza a los individuos: si el rico se volvió rico fue gracias a él, si el pobre sigue siendo pobre no hace nada para salir de esa condición (“*si no entrenás, no tenés derecho a jugar el partido*”; “*si no resultas campeón es porque no quisiste entrenar más*”). Al respecto, de esta forma de orden social marcado por las “responsabilidades individuales”, el autor explica que en Estados Unidos las desigualdades sociales se duplicaron y nadie discute esto, ni siquiera en las clases populares.

Al aceptar que estas son “las reglas de juego”, ya no es posible cuestionar el “reglamento”, solo cabe aceptarlo. Este es un cambio muy importante, que crea nuevas políticas y nuevos horizontes de significado. Para Dubet esta es una de las razones por la cual muchos pobres votan por los partidos liberales de derecha.

La presión creciente de una ética meritocrática que deposita en el sujeto la responsabilidad de los éxitos y los fracasos personales, no es un producto del individualismo sino su correlato. Es así que la deportivización representa el modo de organización propio de los deportes, el mérito y los logros son personales, individuales. Las funciones socializadoras y encausadoras del deporte -se mostraban como un dispositivo normalizador y como un corrector moral y físico, dice Pedraz (1997) como un remedio para combatir el mal de la diversidad disonante.

Esta ética que enarbola la “delgadez deportiva” es una metáfora en la que, el cuerpo o su “forma física” es equiparada a la virtud del alma en la vida religiosa, entonces los cuerpos que no se ajustan a este modelo, los gordos, feos, bajos, etc. pasan a representar la indisciplina y la falta de compromiso con el sistema productivo.

La Educación Física, el cuerpo y el discurso médico

Propusimos una interpretación, que se desarrolló anteriormente, enfocada en una determinada forma de control social, de construcción de un determinado universo de sentidos que regula el ordenamiento de los cuerpos con la vara de la salud, y de la exaltación de una ética del esfuerzo individual y el autodomínio, plasmada en la dieta y el entrenamiento abnegado. El discurso de la salud enmascara una forma naturalizada en la individualidad, que convierten al cuerpo en una pieza de la maquinaria productiva, en un objeto de consumo, en normal. Los profesores y las profesoras de educación física enmarcados en esta perspectiva, como “agentes de salud”, acompañan solidariamente este dispositivo de disciplinamiento corporal, en que lo colectivo se diluye en lo individual y la igualdad sostiene la exclusión. Si solo pensamos nuestras clases con un afán de búsqueda de resultados y nos preocupamos por generar alumnas y alumnos hábiles, moralmente correctxs estaremos ordenándolxs de acuerdo a ciertas ideas y prácticas que dejan de lado a aquellas y aquellos que no cumplen con los estándares requeridos; por lo tanto quedarán afuera todxs los que no cumplan con dichos ordenamientos. Y en lugar de poner en tensión en nuestras clases diferentes formas de ser y de sentir nuestros cuerpos, sólo se propiciarán espacios donde se valoren la ética,

estética y la salud que proponen los sectores acomodados o “clases altas” que imponen modelos injustos y hasta perversos.

Referencias

Agamben, G. (mayo, 2011). ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica*, 26(73), 249-264.

Jones, R. (1991). Las prácticas educativas y el saber científico. En Ball. J. (Autor) *Foucault y la educación. Disciplina y Saber*. Londres: Morata

Clavreul, J. (1983). *El orden médico*. EMEGE Industrias Gráficas: Barcelona.

Dubet, F. (11 de enero de 2016). La nueva “igualdad” social .Página 12, p. 28.

Le Bretón, D. (1995). *Antropología del cuerpo y Modernidad*. Ediciones Nueva Visión. Bs As.

Pedraz, M. (1997). El cuerpo preso de la vida saludable. La construcción de una ética médico-deportiva de sujeción. *Revista Salud Pública*, 49, 71-78.

Ron, O. (2010). Actividad física y salud. Prioridades de nuestro tiempo. En G. Cachorro y C. Salazar (coordinadores). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. Universidad Nacional de La Plata: La Plata. Recuperado en <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>.

Capítulo 4

Educación Física en perspectiva genérica

Agustina Boyezuk - Santiago Achucarro - Santiago Gordon

Aclaraciones previas

Aunque los estudios de la problemática de género se visibilizaron con las primeras producciones de índole feminista, no nos parece pertinente abordar en esta instancia sólo cuestiones focalizadas en análisis que estudien temas de mujeres. Creemos que la temática de géneros en la actualidad desborda este corte y necesita de enfoques globales y contextuales en donde se pueda revisar las diversas perspectivas que enriquecen las miradas sobre los géneros (Piedra, 2013, 18).

De esta forma, en este capítulo se intentará en primera instancia definir y caracterizar el concepto de género; para desde allí poder analizar las prácticas de la educación física; y al terminar, construir marcos teóricos generales en donde incluir dichas prácticas para criticarlas, revisarlas y hasta deconstruirlas en sus dimensiones socio culturales y políticas.

Introducción

En líneas generales los estudios provenientes de las ciencias naturales han dividido a la especie humana en dos sexos y justificaron esta separación en diferencias de orden biológico, es decir por estudios que analizaban la cantidad de fuerza, de testosterona o de investigaciones cromosómicas. Por lo tanto, de acuerdo a la biología podríamos determinar el macho y la hembra, pero esto no quedaba allí sino que desde este andamiaje teórico se proponía formas de ser, de sentir y de actuar. Es decir, la biología tenía una función propositiva al determinar al verdadero varón y a la verdadera mujer. La mirada desde las ciencias naturales presupone una visión binaria y claramente esencialista, al sostener que los mandatos de la identidad sexual vienen dados por ciertos substratos orgánicos que determinarían a posteriori el desarrollo de los sujetos y que a partir de esos mandatos la humanidad toda se dividiría en varones y mujeres.

Estas ideas entraron en crisis con el advenimiento de las ciencias sociales, cuando comenzaron a poner en discusión las ideas sostenidas por la biología al reconocer en primera instancia que no había una única forma universal de ser varón o mujer; y en segundo término que el determinante de la orientación sexual no era dado por los genes.

Tomando lo que proponen Burín, M. y Meler, conceptualizamos el género como la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, valores y actividades que diferencian a las mujeres y a los varones. Y son importantes los aportes realizados cuando describen al género como categoría relacional en términos de intragénero e intergénero es decir poniéndose el énfasis en las relaciones sociales que se construyen en lo familiar, escolar o en diversas instituciones. En segundo lugar, como una construcción sociohistórica que ha variado a lo largo del tiempo y en tercer lugar, que el análisis del género jamás aparece en forma pura sino entrecruzada con otros aspectos sociales como las clases sociales, etnias y que determinan la complejidad de la subjetividad humana (Burín y Meler, 2000, 23-24).

Es importante reconocer el dinamismo de los géneros en varios sentidos. En primera instancia, que no existe una única forma de masculinidad y feminidad, y por ello apreciar el componente relacional que posee; y que la construcción del género en términos individuales se constituye y se “reconstituye” de acuerdo al interjuego con las instituciones en que se pone en contacto el sujeto. Esto quiere decir que cada vez que la femineidad cambia redonda indefectiblemente en la masculinidad.

En este sentido, podemos mencionar las características de relacionalidad e historicidad del género vinculadas con los elementos que denotan la posicionalidad, es decir, como un lugar donde el sujeto se construye y desde donde elabora significados y realiza determinadas prácticas significadas. La identidad genérica subjetiva se dinamiza a lo largo de toda la vida del individuo que no se presenta como una estructura monolítica sino heterogénea, a veces confusa y hasta contradictoria; Luis Bonino plantea que los varones (y por supuesto las mujeres) no permanecen en la misma posición sino que varía dinámicamente según las variaciones en su edad, en su situación económica y social en definitiva de acuerdo a los cambios que los toca vivir (Bonino, 2003, 115).

Es necesario entonces revisar críticamente la lógica naturalista binaria del sexo que encubre lo natural como inmutable, correcto, normal y verdadero; y de lado la posibilidad de percibir las interrelaciones sociales que se producen a partir de esta división simbólica generándose una postura claramente esencializante (Lamas, 2000, 4).

Este proceso de aprendizaje tácito construye un cuerpo que instala en sus entrañas las más profundas emociones corporales íntimas y personales, tales como la vergüenza, la torpeza, las pasiones y sentimientos como el amor o el respeto. En definitiva, formas de complicidad subterránea invisibles e insensibles con efectos duraderos. Entonces, el cuerpo como está dado en el orden de las “cosas”, es la cosa cosificada y cosificante más ineludible e inexpugnable generadora de toda una ética y estética corporal, una manera de ser verdadera y única.

El género como práctica se refiere al cuerpo no como aparato o substrato biológico (que termina siempre en reduccionismos biológicos) sino como producto de la dinámica histórica y social, en definitiva por los múltiples discursos y prácticas que lo intersectan. Es preciso señalar que los sujetos se van construyendo en proyectos de subjetividad incompleta que buscan lograr constituirse bajo el mandato de ideales a alcanzar que se encarnan en los cuerpos.

Finalmente, los géneros responden a formaciones contextuales de aspectos históricos, relacionales y posicionales.

En este sentido, podemos pensar dos cuestiones. Una de características intergeneracionales, es decir, las posibles relaciones entre los hombres y las mujeres y la segunda, una mirada intrageneracional.

En cuestiones intergénero observamos en Occidente que las vinculaciones entre las masculinidades y las feminidades, o mejor dicho entre los hombres y las mujeres, muestran que los hombres son considerados sujetos de privilegios (Bourdieu, 2000, 10-11). Esto significa que los varones poseerían determinados atributos como la fuerza, la inteligencia, la rectitud, entre otros, que los habilitaría a hacer uso de ciertos beneficios que serían en detrimento de las mujeres o realizados por las mujeres. Por ejemplo, todos los aspectos que se refiere a la división del trabajo como es el cuidado de los hijos, aseo del hogar, adquisición de alimentos aparecen bajo la esfera del trabajo femenino muchas veces invisibilizado y por lo tanto menospreciado. En consecuencia muchas mujeres al tener que encargarse de las tareas domésticas dejan de lado otras ocupaciones como las profesionales o de capacitación educativa. El modelo social se sostiene desde perspectivas patriarcales y hasta machistas que se traduce según Marqués en las siguientes características:

- La importancia del padre en la familia.
- Orgullo de la madre por tener un varón.
- Trato preferencial para los hombres sea cual sea su edad.
- Premios sociales por todo lo que hacen ellos.
- Adhesión y orgullo perpetuo de ser varón.
- Importancia de sus actividades y ocupaciones.
- Desprecio por el mundo femenino.

En definitiva este modelo supone dos operaciones la primera disminuir las diferencias entre los hombres para formarlos en un espíritu de cuerpo y por otro lado aumentar las diferencias con las mujeres (Marqués, en Valdés y Olavarría, 1997, 20).

Ante este modelo patriarcal los diferentes movimientos feministas han generado distintos tipos de manifestaciones políticas, intelectuales y sociales en donde proponen romper con las situaciones de injusticia en referencia al acceso a: las posibilidades de trabajo y su igualdad en las remuneraciones a igual labor; a los cargos políticos; a disfrutar de su sexualidad de manera diversa; en definitiva romper con los mandatos tradicionales patriarcales.

Pero es importante reconocer que el análisis de la temática de género impactó no sólo en las poblaciones femeninas sino en también en los estudio de las masculinidades. Los propios hombres comenzaron a estudiar y analizar los problemas que acarrea ser o representar una masculinidad hegemónica. (Connell, 1998, 38-40).

Las manifestaciones de este modelo son: sentimiento de autoestima narcisista que provoca la incapacidad de escuchar sentimientos propios y de los demás al generar fuertes limitaciones en la manifestación de actitudes empáticas; el hombre aparece como el proveedor absoluto, no

sólo de los elementos económicos, sino como el garante de la seguridad patriarcal sobre sus dominados. (Bonino, 2003, 130; Archetti, 1998, 304). El gran macho soporta con estoicismo el dolor, las penurias, las dificultades sin manifestar huellas de debilidad al poner en evidencia ante y para los demás la demostración de un espíritu indomable, de gran autocontrol emocional y una resistencia corporal superlativa. (Connell, 1998, 42; Scharagrodsky, 2007, 280). Como lo expresa Lomas:

“Alarde continuo del vigor, de la agresividad y de la violencia, indiferencia ante el dolor, ironía ante el valor de la ternura y de los demás sentimientos [...] he aquí algunos de los elementos que caracterizan la masculinidad y que se manifiesta de manera pública en la medida en que las bravatas masculinas forman parte de un ritual y de una performance, es decir de un espectáculo teatral ante el público, es decir ante la tribu masculina” (Lomas, 2013, 32)

El mantenimiento del modelo genérico hegemónico al proponer como eje un perfil viril, decidido, heroico, autosuficiente y fundamentalmente machista, alejándose de todo lo que tenga que ver con el ideario femenino, (como pueden ser la expresión de los sentimientos y afectos), genera una construcción identitaria con escasas posibilidades de comunicación.

Dicha actitud extrema y exagerada promueve el desarrollo de un sujeto inexpresivo, incapaz de resolver o encontrar en la palabra un camino para resolver sus dificultades en consenso. La dificultad o prohibición de expresar cierta cuota de sensibilidad arrincona al gran macho a una situación de soledad y aislamiento. Sostener dicho perfil psicológico, cueste lo que cueste, trae aparejado consecuencias en los muchos hombres, al incapacitarlos para comprender, compartir y propiciar maneras de afecto y de cuidado recíproco. Es entonces que lo expuesto por Bourdieu toma sentido: “El privilegio masculino no deja de ser una trampa y encuentra su contrapartida en la tensión y la contención permanente, a veces llevadas al absurdo, que impone que en cada hombre el deber de afirmar en cualquier circunstancia su virilidad” (Bourdieu, 2000, 68).

Es así que el modelo machista, no sólo genera privilegios, sino que también al proponer una sujeción y cumplimiento total, puede tornarse una carga difícil de sobrellevar. El sostenimiento del macho no sólo trae aparejado ventajas, sino que paradójicamente cuando se teme no estar a la altura de las circunstancias al no poder sobrellevar cabalmente el ideario de la virilidad, se vuelve en contra del propio sujeto.

Podemos pensar que este modelo está modificándose en muchos países con fuertes tradiciones igualitarias pero es necesario reconocer la presencia todavía en muchas poblaciones de América Latina y Medio Oriente.

Vinculaciones con la Educación Física

En entonces necesario indagar qué ocurre en la Educación Física tomando como foco de atención la problemática de los géneros, es decir analizar desde una mirada genérica las prácticas de la educación física

En necesario reconocer que no abundan en la bibliografía estudios que hayan investigado desde el campo de la educación física estos temas, son recientes las primeras publicaciones ordenadas en esfuerzos coordinados, existían algunos trabajos que venían de las ciencias sociales pero no eran explícitamente enfocados desde el propio terreno de esta disciplina. Recién en el inicio del siglo XXI empezaron a surgir elementos teóricos más consolidados.

Para ejemplificar podemos mencionar aportes de algunos autores que reconocen que unos de los bastiones del orden simbólico de la masculinidad dominante se manifiestan en el contexto del deporte escolar:

“Jugar muy bien al fútbol, sobresalir en fuerza y en agresividad en los juegos de carácter competitivo, [...] ejercer la violencia sobre otros chicos cuya masculinidad es puesta en tela de juicio por su orientación homosexual, por su interés por el estudio, por su discapacidad física o cognitiva, por su amistad con las chicas o por su escasa entidad física [...] constituyen algunas de las acciones cotidianas de los chicos en las escuelas y en los institutos que contribuyen a convertir la cultura masculina del patio y del aula en una cultura ética y estética de la rebeldía masculina frente al orden escolar”
(Piedra, 2013, 34)

Bourdieu lo expresa claramente:

[...] en todos los juegos de violencia masculinos, como en nuestras sociedades los deportes, y muy especialmente los que son más adecuados para producir los signos de la virilidad y para producir signos visibles de la masculinidad y para experimentar las cualidades llamadas viriles [...]
(Bourdieu, 2007, 69)

Siguiendo lo dicho por este autor, la práctica deportiva del cuerpo masculino se expresa como una especie de potencia, grande y fuerte, con necesidad de mostrarse enorme y brutal, que muestra una manera total de mantener el cuerpo para exhibirlo ante los otros.

Es coincidente y por lo tanto transferible el planteo realizado por Martino, W. y Pallota-Chiarolli, M. cuando analizan la institución educativa:

“Sin embargo, el factor físico, muscular y la postura corporal forman partes de regímenes socioculturales más amplios de una masculinidad heterosexual normativa, con lo que se convierten en importantes marcadores de las

posiciones de los chicos en el contexto de las jerarquías de masculinidades en el centro escolar” (Pallota-Chiarolli, 2006, 124)

Es importante reconocer que el deporte surge como escenario de la construcción masculina pero más allá que la presencia femenina ha ingresado a los espacios deportivos recién en las últimas décadas del siglo XX todavía se puede apreciar que las mujeres atletas se encuentran sometidas a un doble régimen: por un lado el reclamo del mandato social de ser una verdadera mujer bella, suave, madre, abocada al espacio privado y por otro el deporte le exige convertirse en una mujer fuerte, luchadora, instalado en el espacio público por lo tanto deberá estar siempre, para poder respetar el orden del género, buscando un equilibrio entre estas dos tensiones o ser considerada una machona o marimacho cuando transgrede los estereotipos sociales del género (Loveau, 2007, 23; Colás-Bravo y Rodríguez, 2013, 82).

Por lo tanto, se puede apreciar que en las diferentes prácticas de la educación física ya sea en ámbitos formales y no formales todavía se aprecia una tendencia clara a sostener ciertas prácticas para mujeres y otras para los varones. Por ejemplo en las escuelas dependientes de la provincia de Buenos Aires es reciente la prescripción que las clases de educación física sean mixtas.

Lo determinante es que las prácticas deportivas federadas proponen en su organización una estructura binaria que ordena los cuerpos de los sujetos atletas en hombres y mujeres (salvo en pocas experiencias como el tenis en pareja mixta o en beach voleibol mixto) generando así una gran influencia en el deporte escolar, ya que arrincona a este a practicarlo en unas formas y maneras en la escuelas distinta y significativa sólo para la institución escolar. Y esta influencia del deporte no escolar formatea no sólo las prácticas de los alumnos sino que muchos docentes no encuentran (en algunos casos ni les interesa) proponer un deporte que no copie los modelos del deporte competitivo de las federaciones. Y a su vez, muchos docentes no encuentran las estrategias didácticas para poder romper o contrarrestar las tradiciones hegemónicas.

Es importante señalar que no sólo el deporte es un ordenador significativo de los sujetos sino que en muchas oportunidades los juegos motores y las gimnasias proponen prácticas distintivas en clave de género. Con relación al juego, se pueden apreciar dos dimensiones. Por un lado, qué juegos se les enseña a los varones en oposición con los juegos que se le ofrecen a las mujeres, y por otro, qué juguetes se les regala o se promocionan por diferentes medios masivos que determinan las futuras profesiones de las niñas y los niños. Es así que las niñas reciben muñecas, juguetes suaves y de adorno personal y los niños son agasajados con autos, armas y elementos deportivos.

En lo que se refiere a las gimnasias, siempre se dividen las tareas o las rutinas según el sexo y no en base a las posibilidades de las diferentes capacidades motoras o condicionales que cada una o uno posee, por lo general prejuiciosamente se piensa a la mujer más débil o menos resistente que el hombre. En este sentido, en los gimnasios se proponen ejercicios o rutinas gímnicas para mujeres y para hombres, es decir hay grupos musculares que son de un supuesto interés femenino como las zonas glúteas, muslos y tríceps braquial y el torso en

torno al pecho espalda y bíceps braquial en los hombres. Y esto se manifiesta de manera evidente en el gimnasio sólo para mujeres.

Conclusión

Las miradas desde la óptica de los géneros nos permiten visualizar y entender las relaciones de poder en determinadas instituciones sociales. El análisis de las formas de poder establece claramente la supremacía de lo masculino sobre lo femenino con las lógicas consecuencias de beneficio de algunos sobre otras y otros. Es necesario poder tensionar los discursos que justifican dicha desigualdad en base a concepciones biológicas y esencialistas; y entender que dichas relaciones son construcciones contextuales en sentido social e histórico. Se hace imprescindible desnaturalizar y poner atención en las formas subterráneas y hasta escondidas en que se manifiestan mecanismos de acceso desigual al trabajo, educación y vida social a las que son sometidas y sometidos aquellas y aquellos que no tienen o detentan el poder hegemónico.

En términos particulares, los hombres sufren y se desgastan por ir detrás de la consecución del modelo masculino ortodoxo, en palabras de Bourdieu: “Como vemos, la virilidad es un concepto eminentemente relacional construido ante y para los restantes hombres y contra la feminidad, en una especie de miedo de lo femenino, y en primer lugar a sí mismo” (Bourdieu, 2000, 41). El hombre termina encerrado en su propio juego al convertirse en su propio verdugo.

Y en franca correspondencia, muchas mujeres no pueden generar alternativas y terminan copiando modelos masculinos al encerrarse y jugar formatos sociales que no tienen sentido porque propician actitudes competitivas exageradas y desmedidas. Esto no quiere decir que las oprimidas y oprimidos no luchen por sus derechos sino todo lo contrario; la idea es recrear las estructuras sociales de las dominadoras y los dominadores para que todas y todos se empoderen.

Se hace necesario en términos educativos generales y en la educación física en particular proponer en agenda temática los problemas de géneros que habitan en las instituciones educativas formales, no formales e informales para pensar soluciones de índole práctico. En este sentido, se hace propicio revisar críticamente el currículo y desmontar pedagógicamente situaciones de prejuicios sexuales que podrían llegar a vislumbrarse en los distintos momentos de las clases. Es importante propiciar actividades donde todas y todos puedan tener posibilidades ciertas y reales de participación activa. Esta tarea no es posible si la pensamos sólo desde la escuela, los clubes y las familias son pilares básicos para generar contextos abiertos y respetuosos de las diferencias individuales. Es un requisito primordial ser respetuosas y respetuosos de las decisiones que cada sujeto elige en términos de sus sexualidades y géneros; es tiempo de poder disfrutar de nuestros afectos y nuestros cuerpos al

reconocer que no existe un solo camino para pocos; y por lo contrario hay que reinventar sendas donde todas y todos recorran con felicidad un mundo más justo, equitativo, igualitario y respetuoso de las diferencias

¿Qué sentido tiene en nombre de un supuesto mandato biológico esencialista obligar a que una gran mayoría de sujetos viva sin poder tener una vida plena, de disfrute corporal y manejo de sus afectos?

La respuesta es obvia: el beneficio de unos pocos. Es hora de comenzar a resquebrajar viejas estructuras que se basan en supuestos estudios científicos para justificar hasta muertes o vejaciones en situaciones extremas, y en caso no tan dramáticos vidas mutiladas desde los afectos más necesarios como son el amor, respeto y comprensión de las otras y los otros que en definitiva somos nosotras y nosotros.

Referencias

- Archetti, E. (1998). Masculinidades múltiples. El mundo del tango y el fútbol en la Argentina. En D. Balderston y D. Guy (Compiladores), *Sexo y Sexualidad en América Latina* (291-313). Buenos Aires: Paidós.
- Bonino Méndez, L. (2003). Los hombres y la igualdad con las mujeres. En C. Lomas (Compilador), *Todos los hombres son iguales?* (105-144). Barcelona: Paidós.
- Burín, M. y Meler, I. (2000). *VARONES Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (2000). *La Distinción*. Madrid: Ediciones Santillana.
- Bourdieu, P. (2007). *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama.
- Colás Bravo, P. y Rodríguez, C. (2013). La coeducación de la masculinidad y el aprendizaje de la equidad. En J. Piedra, *Género, masculinidades y diversidad: la educación física más allá de la lucha feminista* (78-97). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Connell, R. (1998). El imperialismo y el cuerpo de los hombres. En T. Valdés y J. Olavarría (Editores), *Masculinidades y equidad de género en América Latina* (31-48). Santiago de Chile: Ediciones Flacso.
- Lomas, C. (2013). La coeducación de la masculinidad y el aprendizaje de la equidad. En J. Piedra, *Género, masculinidades y diversidad: la educación física más allá de la lucha feminista* (27-40). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Louveau, C. (2007). El cuerpo deportivo: ¿un capital rentable para todos? En J. Lauchaud y O. Neveux, *Cuerpos dominados, cuerpos en ruptura* (58-79). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Marqués, J. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En T. Valdés y Olavarría, J. (editores), *Masculinidad/es. Poder y Crisis* (17-30). Ediciones de la Mujer, N° 24, Santiago de Chile: Isis Internacional y Flacso.
- Martino, W. y Pallota-Chiarolli, M. (2006). *Pero, ¿Qué es un chico? Aproximaciones a la masculinidad en contextos escolares*. España: Ediciones Octaedro.

- Piedra, J. (2013). Introducción. En J. Piedra, *Género, masculinidades y diversidad: la educación física más allá de la lucha feminista* (17-23). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Scharagrodsky, P. (2007) Masculinidades valuadas y devaluadas. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio, *Las formas de lo escolar*. (263-284). Buenos Aires: Editorial del estante.

Capítulo 5

El cuerpo como objeto de consumo.

Guillermo Celentano - Marcelo Jaime

Introducción

Las relaciones que han establecido a lo largo del tiempo las personas con su cuerpo y los modos de asumir la corporalidad no han sido siempre iguales, no existe un modo “atemporal” de abordarlos; las diferentes sociedades han generado prácticas y discursos para conceptualizar y vivir la experiencia corporal y estas son muy disímiles.

En este sentido Bernard sostiene que vivir es, para cada uno de nosotros asumir la condición carnal de un organismo cuyas estructuras, funciones y facultades nos dan acceso a la presencia corporal de los demás. Y a su vez pone de manifiesto que la experiencia del hombre comienza y termina en su cuerpo, para enfatizar este enfoque Bernard culmina diciendo: “Quien quiera vivir mejor debe experimentar, por lo visto, más intensamente su corporeidad para amoldarse mejor al mundo y a la sociedad que lo circunda” (1970: 11).

Nuestra presencia en el mundo y en la sociedad es posible a partir de un soporte material orgánico, que forma parte de nuestra “naturaleza⁶”, todas las personas poseen los mismos procesos biológicos, las mismas funciones, la misma química molecular, pero a pesar de esta condición común a todas las personas, y tal y como Bernard lo señala existen múltiples maneras de asumir esa corporeidad, múltiples formas de presentar nuestros cuerpos, de vestirlos, de habitarlos y de mostrarlos. Hay un abanico enorme de “*actividades*” que el hombre realiza en su propio cuerpo y en relación a los demás que terminan por dar la forma final del modo en que nos presentamos ante el espejo y ante los otros.

Si nos interrogarnos acerca de nuestras experiencias vividas hasta el momento, no podemos identificar cuestiones que no sean corporales, a pesar de ello existen posiciones más ligadas al sentido común que no estarían de acuerdo con este postulado y creen que habría experiencias humanas que no serían corporales: los sentimientos, la imaginación y el alma.

Aclaremos que el alma encuentra su fundamento en creencias de tipo religioso, y como la Ciencia y la Religión se apoyan en diferentes justificaciones (en el caso de la religión los postulados se subordinan a la fe y en el caso de la ciencia los postulados se subordinan a la razón) es entonces que es imposible el debate y la discusión ya que transcurren en parámetros irreconciliables.

⁶ Para ampliar este concepto recomendamos consultar el texto: Berger, P. y Luckmann, T. (1998). La construcción social de la realidad. Amorrortu: Buenos Aires.

Nos quedan dos elementos, comenzamos por los sentimientos, elegimos el amor como ejemplo paradigmático. Si nos imaginamos en un lugar tranquilo, armonioso, con una música suave de fondo y acompañados por la persona que amamos, que más deseamos, que se acerca y nos susurra al oído, acaricia suavemente y nos propone vivir un momento de intimidad; seguramente todo nuestro cuerpo respondería de varias maneras ante tamaña oferta afectiva. En este mismo caso podemos pensar en sentimientos tales como el miedo, la ira o la ansiedad.

Para reflexionar acerca de la imaginación, nuevamente todas las evidencias nos permitieron concluir que por más abstractas que nos parecieran las diferentes emociones y pensamientos la experiencia corporal les otorga materialidad y un sentido, que tiene que ver con la manera particular en que cada uno de nosotros de acuerdo a ciertos contextos de formación (hogares, escuelas, clubes, grupos de amigos etc.). Por lo tanto, culminamos por “armar” estas experiencias como un modo de actuar, de percibir la realidad, único, personal, idiosincrático e intransferible. Para los sociólogos los sujetos somos un pliego individual de un colectivo social, por tanto cada elemento vivido y que la persona “sujeta”, que trae para sí, entre todas las posibilidades que dispone terminan de dar la forma y el significado final de cómo nos vemos y hacemos, de este modo la interrelación entre naturaleza y cultura está presente en cada espacio vivido.

A partir de este acuerdo inicial nos proponemos dos posibles discusiones en torno al cuerpo. Una primera mirada que nos permite entender el recorrido histórico del cuerpo y otra que estudia la cultura en que vivimos, con la intención de comprender los modos en que las personas construyen actualmente sus cuerpos.

El cuerpo a lo largo del tiempo

La reflexión acerca del cuerpo no ha sido constante y uniforme. Su análisis nos conduce a un intrincado laberinto de posiciones teóricas que son objeto de reestructuración y reconstrucción por parte de médicos, científicos, profesores, historiadores e ingenieros.

En la actualidad, la publicidad nos ofrece entrar a un centro de adelgazamiento para cambiar el cuerpo que “tenemos”, hoy día podemos pensar que la concepción de la visión binaria de los sexos no alcanza para encasillar los modos de asumir los géneros humanos, que la ciencia anuncia que ciertas máquinas pueden hacer prescindir al ser humano de sus órganos afectados, que la vida puede prolongarse cuando el corazón o la mente dejaron de funcionar.

Los valores más arraigados en las conceptualizaciones acerca del cuerpo, están en duda; de este modo, las relaciones entre naturaleza y cultura, vida y muerte, femenino o masculino ofrecen un laberinto con muchas y distintas posibilidades de abordaje.

La perspectiva pre moderna abordaba la corporalidad como algo natural, de hecho el cuerpo del hombre no era distinto a la tierra, al cosmos y a los ríos. El acto de comer, beber, sudar, sonarse la nariz, estornudar, dar a luz, etc. tenían lugar en las limitaciones del cuerpo y el

mundo de afuera. Este gran cuerpo social estaba unido al mundo a partir de los orificios de entrada y salida, pero no representaba un límite, una frontera que separaba a las personas de los demás, más bien significaban la puerta de entrada del mundo hacia él hombre y un retorno a ese mundo que se retroalimentaba eternamente.

Mijail Bajtín describe esta cosmovisión del hombre y la corporalidad a partir del llamado “cuerpo grotesco”, el mismo es tanto cósmico como universal. Pone énfasis en elementos que son comunes al cosmos entero: tierra, agua, fuego y aire. El cuerpo puede unirse con varios fenómenos naturales como montañas, ríos, mares, islas, y continentes, y atraviesa a todos los extractos sociales por igual. La vida es celebrada a partir del desborde, del exceso, por ese motivo las imágenes que podemos apreciar del cuerpo grotesco están lleno de redondeces y colgajos. Las fiestas son eventos para ser vividos, protagonizados y no para ser mirados desde afuera. En cuanto al cuerpo grotesco, la muerte no lleva nada al fin, un cuerpo muere y otro nace y los dos están juntos en una imagen de doble cuerpo (Bajtín en Le Bretón, 1995: 31-32).

En este período el hombre no encontraba en la razón elementos para analizar la realidad, el pensamiento mítico y las creencias religiosas otorgaban identidad y sentido a la búsqueda de la verdad. La religión empleó metáforas corporales para difundir su ideario, tales como “la cabeza de la iglesia” o “el cuerpo de Cristo” y generó una idea del cuerpo como un habitáculo de la Divinidad, un cuerpo que había sido “creado” por un buen Dios que aseguraba que todos los hombres somos iguales y postulaba el profundo respeto y solidaridad con todo lo viviente; y por lo tanto, las pasiones deben ser controladas y purificadas porque el cuerpo es el albergue del alma divina, es decir de Dios. Esta sacralización del cuerpo impidió durante muchos siglos la manipulación médica y educativa de los cuerpos, incluso una vez llegada la muerte.

Esta representación del cuerpo comenzó a cambiar lentamente cuando el hombre abandonó las explicaciones mágicas y el destino cíclico e inamovible de la revelación religiosa y colocó la Razón en el centro de la escena. Este formidable viaje de desacralización de la mirada acerca de la realidad, de secularización y abandono de una visión contemplativa fue iniciado por pensadores de la talla de Galileo, Copérnico; sus estudios fueron como pequeñas gotas de agua que van llenando un vaso hasta casi rebasarlo, corresponderá a Descartes terminar de aportar otras gotas para dar paso a la llamada “Modernidad”.

Con la Modernidad se desvanece el orden comunal, dando lugar al concepto de “individuo”. Por primera vez, se torna posible romper el pacto con la naturaleza para escindir la carne, la medicina abandona el estudio superficial, externo del cuerpo y con el escalpelo atraviesa la piel y descubre la relación entre la sangre y los órganos, entre la salud y la alimentación y los efectos del ejercicio. A partir de este hallazgo el cuerpo podrá ser explicado por el saber “racional” de la medicina que despoja la esencia religiosa de su tratamiento; con lo que el cuerpo abandona el registro del “ser un cuerpo” hacia el registro del “tener un cuerpo”.

Se podrá controlar al cuerpo a través de mecanismos educativos (no sólo escuelas, sino también cárceles, fábricas, hospitales) como institución naciente que ofrecerá prácticas y

discursos que posibilitarán al sujeto moderno hilvanar⁷ la corporalidad a partir de una nueva racionalidad.

El cuerpo entonces se vuelve un lugar plano, ajeno, carente de significación, su esencia no es el “Ser”. En la modernidad, el modelo de la máquina se aplica plenamente a la corporalidad, que no sólo puede ser explicada y domesticada, sino que debido a su frágil temporalidad y sus cambios de forma no constituyen una base sólida para construir el conocimiento, de allí que los sentidos resultan engañosos y la razón se transforma en la única fuente de certeza.

Esta incipiente nueva visión del cuerpo desde el discurso médico, genera un conocimiento que opera como una segunda naturaleza, que “crea” al hombre moderno. El avance del conocimiento del cuerpo demuestra la obsolescencia del mismo, entonces los postulados del mecanicismo, a partir de ingeniosas analogías con la máquina, empiezan a procurar desde la cultura encontrar la manera de mejorar el funcionamiento del corazón, de la cadera y de diferentes partes que se gastan, que dejan de ser jóvenes y disponibles. Este nuevo escenario presenta alternativas éticas que nos llevan hacia nuevas vinculaciones entre naturaleza y cultura.

El cuerpo como capital rentable

El cuerpo en la actualidad, se ha convertido en el centro de un trabajo cada vez mayor a través del ejercicio, la dieta, el maquillaje y la cirugía estética, hay una tendencia general a verlo como una parte del propio Yo, que está abierto a revisión y transformación. El crecimiento de “los estilos de vida sanos” son testimonios que nuestros cuerpos están inacabados y son susceptibles de cambio. Al parecer, no nos contentamos con ver el cuerpo como una obra completa, sino que intervenimos activamente para cambiar su forma, alertar sobre su peso y su silueta.

El cuerpo se ha convertido en parte de un proyecto en el que hemos de trabajar, proyecto que va vinculado a la identidad personal. El cuidado del cuerpo no hace referencia sólo a la salud, sino también a sentirse bien; nuestra felicidad y realización personal, cada vez más, están sujetas al grado en que nuestros cuerpos se ajustan a las normas contemporáneas de salud y belleza.

Baudrillard (1974) considera que la lógica social es una lógica de consumo de signos, donde el cuerpo no escapa del abanico de los objetos destinados a ser consumidos, bajo el signo de la liberación sexual, comienza a ser objeto de numerosas inversiones narcisistas, físicas y eróticas. Todo ello prueba que el cuerpo se ha convertido en un objeto de salvación. Y se constituye un proceso de «sacralización» sobre el cuerpo como valor exponencial. Pero lo más

⁷ Pensamos el concepto de “hilvanar” comparando la construcción de un nuevo cuerpo a partir de prácticas que no existían y que otorgaron otra materialidad, otros sentidos que dieron forma a los cuerpos, del mismo modo como con aguja e hilo en un lienzo luego de las sucesivas puntadas permiten que aparezcan “formas” que antes no estaban, que no existían.

importante en todo este proceso es que el cuerpo parece haber sustituido al alma como objeto de salvación.

La propaganda y la publicidad se encargan continuamente de recordarnos que tenemos un solo cuerpo, que hay que salvarlo y cuidarlo. Para Baudrillard, el cuerpo funciona según las leyes de la «economía política del signo», donde el individuo debe tomarse a sí mismo como objeto, como «el más bello de los objetos» psíquicamente poseído, manipulado y consumido para que pueda instituirse en un proceso económico de rentabilidad. Lo que Baudrillard ha querido demostrar es que las estructuras actuales de producción y consumo proporcionan al individuo una doble representación de su cuerpo: como una forma de capital y como fetiche, es decir, el cuerpo se exhibe como una forma de inversión y signo social a la vez.

Si antaño el alma envolvía el cuerpo, hoy es la piel la que lo envuelve, pero como un signo de prestigio y de referencia.

Barbero González (1997) describe a las sociedades actuales como organismos vivos, en constante cambios tanto en el plano individual como en el colectivo y aquellos individuos que no sean capaces de acompañar y adaptarse rápidamente, quedan marginados del espacio social, perdiendo protagonismo y pasando a ser sólo espectadores del mundo.

Este escenario posibilita que se establezca una sociedad donde el consumo propone nuevas formas de vivir y relacionarse, ya no es contencioso sino es conceptualizado como un proceso social importante en la construcción simbólica de identidades y en la diferenciación individual y colectiva.

Bourdieu ofrece un análisis sociológico de la corporeidad. Sus trabajos intentan desarrollar una dialéctica entre las estructuras sociales, por una parte, y el agente, por otra. En su libro *La Distinción* (1998) integra el cuerpo y sus diferentes usos en un esquema explicativo global, donde relaciona las condiciones sociales de existencia, el habitus⁸ y las prácticas; «el gusto» y el «estilo de vida».

Las personas, según el autor, elaboran un espacio social objetivo y lo estructuran en tres componentes básicos de la clase social: el «capital económico», el «capital cultural» y el «capital social», a través de ellos cada actor social determina distintas prácticas que dan forma a estilos de vida diferenciados.

Al aplicar su análisis a la manera de tratar el cuerpo, de moldearlo y de nutrirlo, observó que los espacios de preferencias corporales (alimenticios, higiénicos y deportivos) se organizan según el propio volumen del capital económico, cultural y social, donde la propia actitud corporal es reveladora del habitus; y en consecuencia de la clase social de pertenencia. El “gusto corporal” dependerá de la idea que cada clase se hace del cuerpo, de las categorías que emplea para evaluarlo y de los efectos que utiliza sobre el mismo. El “gusto corporal” contribuye a establecer los criterios del cuerpo en cada clase social. El cuerpo es una de las

⁸Según Bourdieu en su libro: *Esbozos de una teoría práctica* (1972). París: Editorial Droz., el concepto de habitus se define como "... un sistema de disposiciones durables y transferibles- estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (178).

formas más objetivas de expresar el “gusto de clase”, tanto a través de su apariencia, de sus dimensiones, como en la manera de tratarlo.

El habitus es, por consiguiente, un concepto que vincula al individuo con las estructuras sociales. El modo en que vivimos en nuestros cuerpos está estructurado por nuestra posición social en el mundo y por nuestra clase social. Todas las agrupaciones de clase tienen su propio habitus, sus propias disposiciones que son adquiridas mediante la educación, tanto formal como no formal e informal.

Bourdieu considera que el cuerpo es «un producto social», en el sentido que de él siempre se hace una lectura social: entre cuerpos distinguidos y cuerpos vulgares. El cuerpo dibuja el espacio social de clase, dejando de lado los azares biológicos, ya que en él se tiende a reproducir la estructura del espacio social y su trayectoria. La soltura o torpeza de movimientos corporales no se reparte por igual entre las distintas clases sociales, ambas resultan de la comparación entre el cuerpo real y el cuerpo ideal. Cuanto menor sea la diferencia percibida entre los dos cuerpos, tanto más probable es que se experimente la ligereza y seguridad características de los agraciados por la figura perfecta. Esta afortunada sensación suele prodigarse más entre los miembros de las clases dominantes.

Pero esa diferenciación, no es una empresa fácil, ya que los signos sociales han ido poco a poco resignificándose, ya sea en las instituciones, en el deporte o en los consumos personales que usamos diariamente. En esta sociedad contemporánea, escénica, representacional, casi ficcionaria nos invade la necesidad de cómo ser diferentes, únicos y distintos

Por tanto, “el hombre” como ser mutable, debe ser capaz de asimilar dichos cambios, que aseguran su permanencia en el teatro social y para ello, hay que ser capaz de encontrar todas las estrategias válidas que le asegure estar ahí.

En la escena social actual, no sólo hay que tener una imagen necesaria, precisa, para acometer la búsqueda de la aceptación social, sino que también es decisiva la administración de esa imagen, con lo cual en esta doble empresa hay que valerse de las maniobras necesarias y las habilidades apropiadas para encajar a la perfección con el imperativo social.

No sólo es imprescindible una imagen de éxito, sino que también es vital un cuerpo de triunfos y victorias personales, que denote entrenamiento y disciplina, en la vida diaria, en el trabajo, en los espacios en donde transcurre el tiempo libre (Turner, 1984:143-149).

Es así como un gerente capaz de lograr desafíos en el plano deportivo logra una imagen ganadora que se transfiere y se identifica con la empresa para la cual trabaja como signo de liderazgo y capacidad de conducción. En la actualidad, la belleza, la sensualidad, el hedonismo, el ocio y la juventud se establecen como la centralidad de la cultura del consumo y quienes más hábilmente puedan disponer, ligar estos ingredientes, tendrán, más posibilidades de triunfo. Este desafío a alcanzar es sólo responsabilidad individual y tiene una correlación directa con el esfuerzo que cada uno esté dispuesto a poner en esta justa⁹. En este contexto la

⁹ Vale como ejemplo, la reciente publicidad de una empresa automotriz, que habla de la meritocracia, donde se desnuda un verdadero canto al individualismo, y las personas se encuentran, solas, en un escenario de competencia, iniciativas y esfuerzos personales. En www.youtube.com/watch?v=D-hEOCxqTx4.

publicidad y la moda aparecen como un instrumento democrático que pretende lograr el consenso social, un medio, por otro lado dudoso, pues bajo la apariencia de una gran pluralidad y liberalidad se genera una indiscutible homogeneidad.

En este imperio de seducción y obsolescencia; el sistema fetichista de la apariencia echa mano a una serie de prácticas y discursos vinculados a la cosmética, los mismos dan lugar a muchas formas de actividad física que apuntan a aportar a los “consumidores” alternativas para rentabilizar ese esfuerzo, cuantificados en una mayor autoestima, reconocimiento social, más opciones para conseguir mejores empleos, más contratos y posibilidades de afecto.

Una parte cada vez más importante de la actuación profesional de la Educación Física ha encontrado, o ha sido convocada a intervenir en la actual cultura de consumo.

Este hecho nos invita a replantear el modo en que la actividad física y deportiva es parte de este proceso.

La educación física en el mercado de consumo

Haruki Murakami en su libro “De qué hablo cuando hablo de correr” relata que en el gimnasio que frecuenta en Tokio, hay un cartel que reza: *“El músculo se adquiere con dificultad y se pierde con facilidad. La grasa se adquiere con facilidad y se pierde con dificultad”* (2007 y 75). Esta invitación al ascetismo de un modo de vida que enfatiza la necesidad de comer bien y realizar actividad física presenta un costado más salvaje y directo en otra publicidad que de manera solapada y tomando la figura corporal como tema central en el año 2006 sorprendió a los habitantes de Sao Pablo, Brasil, con carteles y propagandas que decían: ¿Este verano qué querés ser? ¿Sirena o Ballena? Inmediatamente se desataron innumerables debates que pusieron en el centro de la discusión cual es la forma del cuerpo de la felicidad. En la Argentina, fue la cadena Slim (por cierto la elección del nombre no es inocente ni arbitraria) ofrecía en sus slogans publicitarios a sus clientes al ingresar: *“Entrá con el cuerpo que tenés y salí con el cuerpo que querés”*, y acompañaba estos comentarios con imágenes que mostraban un pasado angustiante, poco feliz, y de rechazo, en donde el cuerpo que poseían era el escollo; y al salir por otra puerta, se mostraba de pronto una nueva apariencia que por supuesto sólo Slim puede proporcionar, colmada de amigos, sonrisas y autoestima.

Es habitual ver las publicidades de los gimnasios, que ofrecen con llamativa insistencia las nuevas tendencias y rutinas deportivas, para lograr rápidamente conseguir una aproximación al modelo corporal vigente. También los grupos de corredores, que se caracterizan en usar ropa técnica de vanguardia y participar en las carreras convocadas por empresas de primer nivel internacional, con una cobertura de publicidad, pocas veces visto.

No solamente sucede en situaciones que tienen base en las prácticas deportivas, podemos observar, sin mucho esfuerzo los clasificados que solicitan personal para trabajar, en todos ellos aparece como denominador común, la leyenda “Buena Presencia”.

Es vital, entonces, reconocer de qué manera estos imperativos epocales intervienen en las elecciones que hacen las personas al momento de optar entre qué y cómo comer, cómo desean lucir, ante ellos mismos y ante los demás, qué tipo de actividad física es la más conveniente o si es necesario que la apariencia “natural” sea ayudada con algunos de los innumerables productos que la cultura del embellecimiento ofrece.

Debemos abrir una discusión que nos posibilite pensar los factores que han venido interviniendo y siguen haciéndolo en la construcción de nuestras identidades, considerar y advertir que esta polémica no sólo se encuentra presente en las prácticas físicas y deportivas y en los hábitos alimentarios, sino que incluye a todas las situaciones relacionales. Lo corporal adquiere una centralidad en nuestra vida como nunca antes lo había hecho, pero a juzgar por la gran cantidad de enfermedades sociales actuales asociadas al cultivo de una mejor figura (tales como la bulimia y la anorexia), el resultado dista mucho de ser el esperado.

En esta construcción de identidades, propia de la cultura del consumo, se puede pensar en una primera aproximación: la Educación Física no ha podido escaparse de los discursos en torno a la belleza y el culto del cuerpo; que nos invitan a imaginar y manufacturar cuerpos que estén en permanente relación con los modelos sociales actuales. Desde este posicionamiento, encontramos una fuerte asociación con la concepción de cuerpo máquina.

Esta primera lectura de la Educación Física no incluye a todo el campo de actuación profesional, la sustantiviza en torno a la fabricación de cuerpos, a su tallado y esculpido a partir del movimiento, pero no dice nada de otras formas de trabajo desde lo corporal presentes en la cultura.

Para ello es imprescindible, que los docentes en Educación Física, permitan la realización de prácticas deportivas y gímnicas de manera conscientes, reflexivas para que propicien la apropiación de destrezas motoras, habilidades intelectuales y sociales que nos posibilite su utilización en todos los aspectos de nuestra vida en aras de contribuir en la formación integral, saludable y placentera.

El cuerpo en el futuro: posibles escenarios

Las condiciones actuales y futuras ofrecen una confusa mezcla entre optimismo y temor a las relaciones entre la naturaleza y la cultura en vinculación con el cuerpo, sobre todo, a partir del empleo de nuevas tecnologías.

El optimismo tecnológico abraza la idea de reemplazar las partes del cuerpo “orgánico” que no garantizan un buen funcionamiento, que se desgastan y envejecen. El hombre ayudado por el conocimiento actual, fabrica marcapasos, piel artificial, prótesis de cadera, húmeros y fémures de titanio que reemplazan aquellos con los que la naturaleza nos dotó, ampliando y mejorando la calidad de vida a partir de una “donación” que la cultura realiza a la naturaleza humana.

Pero este optimismo rápidamente muta en temor cuando la identidad del hombre se ve amenazado producto de un mundo excesivamente tecnificado, donde parecería que las máquinas cada vez más realizan tareas humanas y los hombres son cada vez más máquinas. Esta sensación ha sido argumento de películas tales como Terminator, Yo Robot entre otras que exploran ese temor al mostrar escenarios futuros apocalípticos en donde las máquinas se revelan a sus creadores y finalmente la naturaleza y la cultura humana pierden el dominio en manos de otro tipo de inteligencia cada vez más ajena al hombre.

En la actualidad ciertos desarrollos científicos intentan reemplazar esta figura por la imagen del ciborg (unión de cibernética y organismo). Mientras que la figura del robot expresaba el temor de que el ser humano cree una máquina que llegue a dominarnos tanto física como intelectualmente, el ciborg muestra el proceso de integración del hombre y la máquina. El cuerpo supera sus propios límites físicos, y sus sentidos pueden captar sensaciones que ocurren muy lejos del entorno físico, este proceso de desterritorialización de la percepción es expresado fundamentalmente por el artista Australiano Stelarc que procura a partir de agregados protésicos al cuerpo insertar un tercer brazo, nuevas piernas, un exoesqueleto y hasta una oreja en su brazo. Se desdibujan los límites del cuerpo "natural" y estos injertos le permiten al artista ubicar la percepción del sonido, el movimiento, el adentro y afuera en un cuerpo que borra su geografía integrando el artificio, que amplía, mejora y expande los modos de comunicación con el entorno.

Estas experiencias de vanguardia sin embargo no han podido hasta el momento ser perdurables en el tiempo, finalmente el cuerpo "natural" emerge ante las intervenciones de Stelarc ya que la piel rechaza los implantes, el tercer brazo resulta muy pesado y termina siendo disfuncional. Esto anunciaría el inicio de un proceso que el artista no termina de concluir, podríamos pensar que opera en esta "rebelión de la carne" el mismo mecanismo que graficó Jean de Calcar en el libro De Humani Corporis Fábrica (1543), en donde muestra, por medio de sus dibujos, la imposibilidad de despojar a los cadáveres diseccionados de un halo de vida. Ahora el propio sujeto, desde su piel, desde su sangre rechaza los agregados, se resiste a ser subsumido por otro agente exterior y reacciona al artificio desde su humanidad.

Es de esperar que tarde o temprano finalmente asistamos a un modo de vida que inaugure una nueva relación entre naturaleza y cultura, si nuestra biología con el correr de los años pasa a ser obsoleta y el conocimiento permite a partir de las tecnologías "actualizarla" y cambiar su forma, se abre un abanico de posibilidades en donde las fronteras del cuerpo comienzan a ser franqueadas hacia un rumbo que genera dudas y certezas.

Como sabemos la corporalidad es la sede de la vida humana, si nuestro conocimiento hoy en día nos permite fecundaciones in vitro, tráfico de órganos, la posibilidad de clonación, los "neo muertos", individuos en estado vegetativo, muertes "parciales", cerebro, corazón., o el caso de la mujer gestante que es mantenida con vida en estado comatoso hasta que el niño es capaz de sobrevivir por sí mismo... ¿qué nos espera?

Estas experiencias han modificado radicalmente la conciencia de nuestros límites, y entre otras cosas han hecho que categorías fundamentales como la de vida, muerte, cuerpo,

persona, hayan entrado en crisis y derivado en debates que constituyen un prólogo interesante a las discusiones que se avecinan en torno al cuerpo.

Referencias

- Barbero, J. (1997). *“La cultura de consumo, el cuerpo y la Educación Física”*, conferencia dictada en el Tercer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia. Departamento de Educación Física, FaHCE - UNLP, La Plata.
- Bernard, M. (1970). *El cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (2000). *La Distinción*. Madrid: Editorial Santillana.
- Baudrillard, J. (1974). *La sociedad de consumo*. Barcelona: Plaza & Janes
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y de la modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Murakami, H. (2007). *De Qué Hablo Cuando Hablo De Correr*. Barcelona: Editores Tusquets.
- Turner, B. (1984) *El cuerpo y la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 6

La Educación Física y las prácticas científicas

Débora Di Domizio

Pensar la Educación Física en tanto práctica de investigación, nos invita a recorrer algunos conceptos que podrían ser útiles para los alumnos que cursen la asignatura y, paralelamente, les permitirán conocer las posibles vinculaciones entre la Educación Física y el saber científico: nos referimos a *paradigma, ciencia, investigación, doxa, episteme y Educación Física*.

Para comenzar, tomaremos las definiciones del diccionario de la Real Academia española en su Edición del Tricentenario, donde un *paradigma* es una 'teoría o conjunto de teorías cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y que suministra la base y modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento'.

Por otro lado, es interesante plantear las posibilidades de analizar desde el físico Thomas Kuhn, quien al comparar en clave histórica cómo hacían y definían los científicos a la ciencia, encontró diferencias no sólo entre las ciencias sociales y las ciencias físicas, sino también entre la física de Newton del siglo XVII-XVIII con la física de Einstein de principios del siglo XX. Podemos pensar que, cuando hay un consenso en la manera de resolver los enigmas científicos, es decir, hay acuerdos en qué métodos utilizar y cómo construir la teoría científica, los científicos recurren a determinada posición paradigmática. En otras palabras, la comunidad científica produce y genera los criterios de validez en una determinada época, acuerdan cómo debe hacerse el trabajo y cómo se usa el paradigma (Durán y Di Bernardino, 2015).

Varios son los autores que han reconocido la existencia de dos paradigmas que tienen sus orígenes desde la Grecia Clásica: Von Wright (1987); Parra (1997); Ruiz Olabuénaga (1999) y Cohen y Piovani (2008) entre otros, distinguen por un lado, el paradigma positivista, tradicional o estándar y por el otro, anti positivista, interpretativo o hermenéutico y no estándar. Ambos se diferencian fundamentalmente en los siguientes elementos:

- ✓ Con respecto al concepto de objetividad: el paradigma positivista sostiene la necesidad y la creencia en que se puede y se debe obtener información objetiva del mundo que nos rodea; es decir, se podría obtener información de los objetos tal cual son. El paradigma anti positivista pone en duda esta posibilidad al sostener que, sin un marco teórico, no se puede conocer el mundo que nos rodea y sus objetos, dicho de otro modo, con diferentes teorías vemos de un mismo objeto cosas disímiles (si es que vemos un mismo objeto).
- ✓ La tradición teórica positivista intenta explicar los fenómenos que ocurren para luego enunciar leyes universales o generales en la búsqueda de poder predecir y controlar los hechos estudiados. Por su lado, el modelo hermenéutico intenta comprender los fenómenos dándole una interpretación al recobrar los significados locales que los sujetos le dan a sus propias prácticas.

- ✓ Para el modelo tradicional los objetos de estudio existen o mejor dicho preexisten al investigador y este se debe mantener distante para no contaminarlo con su presencia. La perspectiva anti positivista sostiene que el objeto de estudio es una construcción del investigador y la manera de generar un conocimiento objetivable es tratando de estar cercano e inmerso en el contexto de investigación para poder obtener información de calidad.

Según Klimovsky, citado por Bravin y Pievi (2008), en determinadas circunstancias las ciencias sociales han imitado la modelización de las ciencias físico-naturales, retomando la concepción de la realidad como compuesta por dimensiones o variables analizables y cuantificables y recurrir al experimento como instrumento metodológico o a la estadística y las encuestas como técnicas de relevamiento de datos.

En otro orden, el mismo diccionario define a la *ciencia* como un 'conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales con capacidad predictiva y comprobables experimentalmente'. Consideramos que ésta, es una clásica acepción del término, ya que ciencia, siguiendo a Díaz, "comprende varios sentidos" (1997). Esta autora sostiene que desde un sentido amplio o extenso, el concepto *ciencia* se refiere al conocimiento en que cada época histórica se considera sólido, fundamentado y avalado por determinadas instituciones.

Por otro lado, un sentido inapelable o unívoco, se remite a los conocimientos que surgieron entre los siglos XVI y XVII ligados a las ciencias físico -matemáticas, de la mano de los científicos Copérnico, Kepler, Galileo y Newton- entre otros, junto a las instituciones que los albergaron. Posteriormente, ya hacia fines del siglo XVIII, otras son las disciplinas que van logrando su inclusión en el terreno de la ciencia: química, biología y posteriormente las ciencias sociales (Díaz, 1997)

Ahora bien, *investigar* es "realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia" (DRAE)

Recurriremos a otro texto de Díaz (2007) para afirmar que *doxa* (opinión) "es un saber no fundamentado, se obtiene espontáneamente, es asistemático, se mueve en el ámbito de la verosimilitud, es acrítico. Mientras que la *episteme* (saber científico) es un saber fundamentado, requiere esfuerzo y reflexión, es sistemático, pretende instalarse en la verdad, es crítico".

Llegado a este punto, es importante definir qué es la *Educación Física*, ya que muchas veces este concepto se confunde con "gimnasia", "deporte" o, simplemente, con "actividad física". Se la puede comprender como una asignatura curricular del sistema oficial de enseñanza, considerando que, inicialmente, su constitución respondió a los procesos de modernización y organización de los estados democráticos capitalistas. Otro de los trabajos consultados refiere a la *Educación Física* como "aquella práctica pedagógica que trata o tematiza las manifestaciones de nuestra cultura corporal y del movimiento con una intención pedagógica" (Bracht, 1995).

En el campo profesional, las prácticas vinculadas con la investigación brindan la posibilidad de reflexionar acerca de los debates epistémicos de la disciplina, pero a su vez, junto con las prácticas de enseñanza, de gestión y extensión, se constituyen en actividades que el profesor en Educación Física puede realizar en los distintos contextos en los cuales se desempeña.

En esa línea, el plan de estudios para la carrera de Educación Física¹⁰ propone a los alumnos que desde el primer año y sobre todo pensando en aquellos que inclinan la elección por la Licenciatura en Educación Física aprueben un trabajo final o tesina, que representa en pequeña escala un trabajo de investigación y que implica posicionarse en el rol de investigador, seguramente construido a lo largo de la carrera. Esta posición procura asumir una actitud de “vigilancia epistemológica”¹¹, entendida esta como la posibilidad de revisar constantemente conceptos, teorías, nociones u otros, con el objeto de reflexionar en torno a lo que se está haciendo y cómo. En un sencillo ejemplo, esta actitud se asume cuando les solicitamos a los alumnos elaborar un escrito (monografía o examen) y les pedimos que realicen una crítica para mejorarlo.

Si revisamos históricamente el deseo de la Educación Física de tornarse en ciencia (en palabras de Crisorio), observamos que según explica un grupo de autores (Bracht, 2003; Crisorio, 2003; Carballo, 2003), erróneamente la disciplina se ha vinculado con la ciencia de carácter positivista o empírico analítica.

Como mencionamos anteriormente, y en relación al paradigma positivista, la Educación Física, en su afán de tornarse en una disciplina científica, subordinó su saber al discurso de las ciencias de la modernidad. Así fue que, para justificarse en tanto “ciencia”, sus saberes se sometieron a los mandatos de la medicina y de la psiquiatría para demostrar su cientificidad. Así es como se explican las corrientes de la Educación Físico Deportiva y de la Educación Psicomotriz (Vázquez Gómez, 1989 y Carballo, 2003)

Quizá la siguiente pregunta pueda leerse como una perogrullada ¿Cómo vinculamos nuestra disciplina, en tanto práctica dedicada a la investigación, con el campo científico? Para responderla, recurriremos a Crisorio (2000), quien retomando un texto inédito de Eduardo Remedi, nos indica que “las investigaciones sobre Educación Física proceden de disciplinas científicas como la fisiología, la psicología y otras; en fin, de saberes elaborados en otros lugares. De este modo, la Educación Física circunscribe sus prácticas a las epistemes de otras disciplinas científicas, confinándolas al lugar de la aplicación de los conocimientos que esas disciplinas le indican como verdad y como prescripción, sin cuestionar su procedencia ni su pertinencia”. Consideramos que esos saberes son importantes para el ejercicio docente del profesor, pero no son el eje central a tener en cuenta, ya que en tanto docentes en Educación Física nos desempeñamos con una diversidad de sujetos atravesados por una historia de vida singular, que portan saberes construidos en torno a lo corporal de una forma específica.

¹⁰ Plan de estudios 2000, de la Carrera de Educación Física. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

¹¹ Concepto utilizado en las ciencias sociales a partir de las lecturas de Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2004) en *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. (2004)(1ª edición, 1ª reimpresión). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Se produce un giro epistémico si se piensa la Educación Física como campo de prácticas sociales, más que como ámbito de aplicación. De este modo Remedi, citado por Crisorio, propone diferenciar la investigación *en* Educación Física de la investigación *sobre* Educación Física:

“Las investigaciones *en* Educación Física se implican deliberadamente con los procesos que se desarrollan en la disciplina, se efectúan en el interior de estos procesos y están determinadas por ellos, tanto en sus lógicas como en sus temáticas. Realizar este giro implica interrogarse voluntariamente sobre las prácticas o interrogarlas. Pero este giro requiere, cuando el investigador es un profesional, tomar distancia de las propias prácticas, una distancia que permita reflexionar sobre sus condiciones de producción, sobre su significación” (Crisorio, 2000, 7).

Pensar la investigación *en* Educación Física implica renovar los métodos y adecuarlos a la lógica de las ciencias sociales y humanas, donde se recuperan los sentidos y significados que los sujetos y la cultura otorgan al cuerpo, al movimiento y a las prácticas corporales.

Para finalizar, y ante la pregunta de si la Educación Física es una disciplina científica, podemos decir que las respuestas son variadas y depende en qué teoría nos apoyamos para pensar y definir a la ciencia en general y a la Educación Física en particular.

En la actualidad, la presencia de profesores y licenciados en Educación Física vinculados al campo científico, ha generado la creación de nuevos constructos teóricos que nos permiten enriquecer la mirada más allá de las observaciones cotidianas y de las experiencias inmediatas. Concordando con Piovani, (2015, 439) “...muchos han llamado la atención acerca de la imposibilidad de llevar a cabo cualquier proceso de observación empírica independientemente de la teoría, ya sea que se la conciba como un marco conceptual relativamente formalizado o, en un sentido más laxo, como un conocimiento tácito”.

En esa línea, adherimos a la posición de Ricardo Gómez (2001), quien apoyándose en el biólogo Kitcher define a la ciencia como una práctica que tiene los siguientes ingredientes: esquemas explicativos, preguntas, pautas de investigación e instrumentación y pautas de prestigio.

Si pensamos el accionar de muchos de los profesionales del campo de la Educación Física, vemos que están sosteniendo sus investigaciones desde ciertos marcos teóricos, construyen preguntas que se intentan responder y tienen en cuenta ciertas preocupaciones en relación a los circuitos de prestigio donde desarrollan sus prácticas.

Ahora es útil reconocer que las prácticas docentes de los profesores son diferentes a las prácticas de investigación en la Educación Física, ya que requieren circuitos de formación diferentes, y en definitiva, requieren el ejercicio de roles con procesos distintos, aunque con determinados vínculos.

Podríamos sostener entonces que, sin sacralizar (como explica Gómez) la postura de Kitcher, la Educación Física está comenzando un camino en los últimos años que inaugura una

fuerte y necesaria vinculación con la ciencia, con la investigación y con la construcción de teoría. Este desarrollo nos permitiría no sólo determinar su identidad como disciplina; sino, por un lado, comprender nuestras prácticas pedagógicas y, por el otro, tratar de mejorar por medio de la investigación nuestro accionar cotidiano en ámbitos o instituciones en los cuales nos desempeñamos como educadores.

Referencias

- Bracht, V. (1995). *Epistemología de la Educación Física*. En Actas del Segundo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, pp. 93-100.
- Bravin C. y Pievi, N. (2008). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Publicación elaborada en el marco de la Coordinación de Investigación del INFD, iniciativa conjunta de la Organización de Estados Iberoamericanos y UNICEF.
- Carballo, C. (2003) *Proponer y Negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la Educación Física*. Ediciones Al Margen, La Plata.
- Carballo, C. (2003). Los problemas relativos a los métodos de investigación en Educación Física. En V. Bracht y R. Crisorio (Coord.), *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Crisorio, R. (2000). *¿Qué investigar? ¿Para qué educación física?* Conferencia presentada en el VII Congreso Comisión Permanente de Instituciones de Formación en Educación Física (CoPIFEF.), Córdoba.
- Díaz E. (1997) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires. Biblos. pp. 13 - 26.
- Díaz, E. (2000) *La posciencia: el conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Durán, C. y Di Berardino, M. (2015). Paradigma, ciencia. En Carballo, C. (Coord.). *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina* (pp. 361-367). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Gómez, R. (2001). Una nueva aproximación al conocimiento científico. En *Revista Educación Física & Ciencia*, 5, 68-77.
- Piovani, J. (2015). Teoría. En Carballo, C. (Coord.). *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina* (pp. 436-440). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Real Academia Española (2014) (23° edición). *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- Vázquez Gómez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.

LOS AUTORES

Santiago V. Achucarro. Magíster en Educación Corporal. (Universidad Nacional de La Plata). Profesor en Educación Física (Universidad Nacional de La Plata). Profesor Adjunto Ordinario en la asignatura Teoría de la Educación Física 1 y Profesor del Seminario: Educación Física en Contextos de Encierro Carcelario, en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física (Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP). Autor de las siguientes publicaciones: “El cuerpo en las prácticas de los profesores de Educación Física con sujetos detenidos” (2013); “La Educación Física en la cárcel: posibilidades y límites en instituciones totales” (2015); y en el Diccionario Crítico de la Educación Física Académica redactor de las siguientes entradas: “Reclusión-Encierro” y “Educación No Formal” (2015). Integrante de proyecto de investigación vinculado al deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata. AEIEF- IdIHCS-FaHCE (UNLP-Conicet). Director de la Revista Científica: Educación Física y Ciencia. (FaHCE-UNLP). Profesor de Educación Física del Servicio Penitenciario Bonaerense.

Néstor F. Hernández. Profesor en Educación Física. (Universidad Nacional de La Plata). Maestrando en Educación Corporal. (Universidad Nacional de La Plata). Profesor Adjunto en la asignatura Teoría de la Educación Física 1 y Ayudante Diplomado en la asignatura Teoría de la Educación Física 2, en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física (Departamento de Educación Física, FaHCE- UNLP). Coordinador del área Movimiento y Expresión. Programa de Educación Permanente de Adultos mayores. (FaHCE-UNLP). Autor de las siguientes publicaciones: “El cuerpo en las prácticas de los profesores de Educación Física con adultos mayores” (2013); y en el Diccionario Crítico de la Educación Física Académica redactor de la entrada: “Adultos Mayores”. (2015). Integrante de proyecto de investigación vinculado al deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata. AEIEF-IdIHCS-FaHCE (UNLP-Conicet). Secretario de la Revista Científica: Educación Física y Ciencia. (FaHCE-UNLP).

Guillermo R. Celentano. Profesor en Educación Física. (Universidad Nacional de La Plata). Maestrando en Educación Corporal. (Universidad Nacional de La Plata). Profesor Adjunto en la asignatura Teoría de la Educación Física 1, en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física (Departamento de Educación Física, FaHCE- UNLP). Profesor en Educación Física en el Contexto Formal (DGCyE). Autor de las siguientes publicaciones: “Enseñanza y aprendizaje en las prácticas de los profesores en educación física con sujetos detenidos” (2013); en el Diccionario Crítico de la Educación Física Académica redactor de la Entrada: “Estrategia” (2015) y “Entre lo ajeno y lo protocolar en la escritura” (2015). Integrante de proyecto de investigación vinculado a los problemas de enseñanza de la Educación Física. AEIEF-IdIHCS-FaHCE (UNLP-Conicet).

Débora Di Domizio. Especialista en Gerontología Comunitaria e Institucional. (Universidad Nacional de Mar Del Plata). Magíster en Educación Corporal. (Universidad Nacional de La Plata). Licenciada en Educación Física. (Universidad Nacional de La Plata). Jefa de Trabajos Prácticos en las asignaturas Teoría de la Educación Física 1 y 2, en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física. (Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP). Autora de las siguientes publicaciones: “Educación Física y diversidad de vejezes” (2014); “Educación Física para la Calidad de Vida de los Adultos Mayores” (2015); “Características y Criterios en la Organización de la Educación Física en los Programas Universitarios de Adultos Mayores. Breve estudio entre países iberoamericanos” (2015). Integrante de proyecto de investigación vinculado al deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata. AEIEF-IdIHCS-FaHCE (UNLP-Conicet). Directora de la Publicación Periódica. “Perspectivas en Educación Física: Documentos y notas de investigación” AEIEF – IdIHCS /CONICET (FaHCE-UNLP).

Martin L. Uro. Profesor en Educación Física. (Universidad Nacional de La Plata). Profesor Adjunto en la asignatura Teoría de la Educación Física 3, en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física (Departamento de Educación Física, FaHCE- UNLP). Doctorando en Ciencias Sociales. (Universidad Nacional de La Plata) Autor de las siguientes publicaciones: “Enseñanza y aprendizaje en las prácticas de los profesores en educación física con niños con discapacidad motriz y mental” (2013), “Eclecticismo y superposiciones de propuestas corporales en la ciudad” (2013) y en el Diccionario Crítico de la Educación Física Académica redactor de la siguientes entrada: “Curriculum”. (2015). Integrante de proyecto de investigación vinculado al deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata. AEIEF-IdIHCS-FaHCE (UNLP-Conicet).

Christofer Gordon. Profesor en Educación Física. (Universidad Nacional de La Plata). Profesor Ayudante Diplomado Ordinario en la asignatura Teoría de la Educación Física 1, en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física. (FaHCE-UNLP). Integrante de proyecto de investigación vinculado al deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata. AEIEF-IdIHCS-FaHCE (UNLP-Conicet).

Marcelo F. Jaime. Profesor en Educación Física (Universidad Nacional de La Plata). Profesor Ayudante Diplomado Ordinario en la asignatura Teoría de la Educación Física 1, en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física (FaHCE-UNLP). Asesor Docente del Consejo General de Cultura y Educación, Profesor de Didácticas de las Prácticas Deportivas 1. ISFDyT N° 49 (DGCyE) en Brandsen. Profesor en el contexto Formal (DGCyE). Integrante de proyecto de investigación vinculado al deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata. AEIEF-IdIHCS-FaHCE (UNLP-Conicet).

Agustina Boyezuk. Estudiante avanzado del Profesorado en Educación Física (FaHCE-UNLP). Alumna Adscripta de la asignatura Teoría de la Educación Física 1 (2016). Autora de las siguientes publicaciones: “Tiñamos el deporte. En busca de un cambio, será violeta o no

será” (2015). En carácter de co-autoría “Educación Física y Prácticas Corporales en el Territorio” (2015). Integrante del Proyecto de Extensión: “Educación Física y Prácticas Corporales en territorio” 2015-2016 (UNLP).

Santiago Gordon Granda. Estudiante avanzado de la Licenciatura en Educación Física (FaHCE- UNLP). Alumno Adscripto de la asignatura Teoría de la Educación Física 1 (2015). Integrante de proyectos de Investigación vinculados al juego y a la cultura escolar. CICES-IdIHCS-FaHCE (UNLP-Conicet). Profesor en Contextos No Formales.

Damián Mussico. Estudiante avanzado del Profesorado en Educación Física (FaHCE- UNLP). Alumno Adscripto de la asignatura Teoría de la Educación Física 1 (2016). Autor de las siguiente publicación: en carácter de co-autoría “Educación Física y Prácticas Corporales en el Territorio” (2015). Integrante del Proyecto de Extensión: “Educación Física y Prácticas Corporales en territorio” 2015-2016 (UNLP).

Teoría de la educación física : teorías para reflexionar en y desde las prácticas de la educación física / Guillermo L. Celentano ... [et al.] ; coordinación general de Guillermo L. Celentano ; Néstor Hernández ; Santiago Achucarro. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2017.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-1482-8

1. Educación Física. I. Celentano, Guillermo L. II. Celentano, Guillermo L. , coord. III. Hernández , Néstor , coord. IV. Achucarro, Santiago , coord.
CDD 613.7

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

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

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2017

© 2017 - Edulp

S
sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA