

Teorías de las prácticas corporales

Norma Beatriz Rodríguez Feilberg
(coordinadora)

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA

S
sociales


edulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

TEORÍAS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES

Norma Beatriz Rodríguez Feilberg
(Coordinadora)

Departamento de Educación Física

Facultad de Humanidad y Ciencias de la Educación.
Universidad Nacional de La Plata



Agradecimientos

A las y los estudiantes que abrazan, defienden y luchan cada día por una universidad pública, gratuita y de calidad. Su dedicación, compromiso y esfuerzo constante inspiran y dan sentido a nuestra labor, recordándonos la importancia de una educación inclusiva y transformadora. Gracias por ser una fuente de motivación y por renovar, con su entusiasmo y determinación, la esperanza en una sociedad más justa y equitativa. Su lucha y su compromiso son el motor que impulsa el cambio en la educación y en el país.

A la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, que presenta esta colección digital Libros de Cátedra [que] reúne materiales didácticos de descarga libre y gratuita elaborados por docentes de las 17 facultades, escuelas y colegios de la UNLP.

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

A las y los profesores e investigadores y estudiantes de esta Universidad, de Brasil y Uruguay, que participan en esta publicación: Rodríguez Jiménez Raumar, Fernández Vaz Alexandre, Torri Danielle, Beltrán Zoe María, Brajovich Julieta, Trybalski Eichholz Isabel, Colella Soledad, Gross Mareanne, Izaguirre Fausta, Sabella Matias, Hang Julia, Cuestas Paula, Iuliano Rodolfo, Gandini Carmelo, Saman Francisco, De Porzi Jazmín y Ochoteco Marcela Alejandra.

Índice

Prólogo

Norma Beatriz Rodríguez Feilberg _____ 5

Capítulo 1: Teorías de las prácticas corporales _____ 8
Norma Beatriz Rodríguez Feilberg

Capítulo 2: Teoría, práctica e ideología: distinciones posibles a propósito de la educación y el cuerpo _____ 13
Raumar Rodríguez Jiménez

Capítulo 3: El deporte entre el cuerpo, la técnica y la tecnología _____ 19
Alexandre Fernández Vaz y Danielle Torri

Capítulo 4: Reseña de Técnicas y movimientos corporales de Marcel Mauss _____ 27
Norma Beatriz Rodríguez Feilberg, Zoe María Beltrán y Julieta Brajovich

Capítulo 5: Cuerpo, Prácticas corporales y capital corporal _____ 34
Norma Beatriz Rodríguez Feilberg

Capítulo 6: Revisión epistemológica de la noción de práctica corporal _____ 40
Isabel Trybalski Eichholz, Soledad, Colella, Mareanne Gross

Capítulo 7: Comentarios sobre el libro Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador de Loïc Wacquant _____ 46
Isabel Trybalski Eichholz, Fausta Izaguirre y Matías Sabella

Capítulo 8: Deporte y sociología: intersecciones entre métodos, teorías y objetos _____ 56
Julia Hang, Paula Cuestas y Rodolfo Iuliano

Capítulo 9: Revisión teórica de proyectos de extensión sobre prácticas corporales _____ 70
Carmelo Gandini y Norma Beatriz Rodríguez Feilberg

Capítulo 10: Entre la barra y la pared: la cuestión de los/as bailarines/as de danza clásica _____ 78
Francisco Saman

Capítulo 11: Desafíos en la enseñanza de las danzas urbanas en el contexto de un programa de Bienestar estudiantil de la Universidad Nacional de La Plata _____ 90
Jazmín De Porzi y Francisco Saman

Capítulo 12: Pilates en el Partenón de la Universidad Nacional de La Plata _____ 98
Soledad Colella y Marcela Alejandra Ochoteco

Reflexiones finales _____ 103
Norma Beatriz Rodríguez Feilberg

Los/as autores/as _____ 104

Prólogo

En el ámbito de la Educación Física, muchas veces se reduce el análisis teórico a una revisión de técnicas y métodos de enseñanza del movimiento corporal. Pero ¿qué sucede si miramos más allá? ¿Es posible que existan dimensiones menos evidentes que, sin embargo, resultan fundamentales en la construcción de prácticas corporales? Este segundo libro de cátedra invita a repensar el lugar de la teoría en la Educación Física, explorando cómo una comprensión profunda y crítica puede transformar la enseñanza. Pero también, invita a comprender las prácticas corporales en un contexto más amplio, en diálogo con otras disciplinas, cuestión que permite interpretarlas como explica Alexandre Fernández Vaz, como lugar desde donde comprender la sociedad contemporánea.

La cátedra de Teoría de la Educación Física 4 se convierte en un espacio propicio para esta reflexión, ofreciendo una oportunidad única para cuestionar y desarmar los conceptos más arraigados en la disciplina. A través de un enfoque teórico robusto, se anima a las y los estudiantes a explorar sus propios supuestos y a confrontarlos con el análisis académico. Pero ¿qué significa enseñar teoría en un campo tan práctico? Este desafío plantea al menos una pregunta clave que, sin duda, atraviesa los capítulos de este libro: ¿cómo construir puentes entre la teoría y la práctica en un área predominantemente física?

Autores como Gastón Bachelard nos recuerdan que toda práctica está mediada por "obstáculos epistemológicos", barreras que impiden una comprensión genuina del saber. En el contexto de la Educación Física, estos obstáculos podrían estar presentes en ideas preconcebidas sobre el cuerpo, el movimiento y la enseñanza. ¿Podemos, entonces, deconstruir estos obstáculos para desarrollar una visión más amplia y compleja de las intervenciones docentes en la Educación Física? Este enfoque invita a las y los estudiantes a un viaje de introspección, desafiando a cada quien a explorar cómo sus propios preconceptos y creencias influyen en su práctica.

La teoría en Educación Física no es un simple compendio de conocimientos, sino un marco que da forma a la manera en que interpretamos la realidad educativa. ¿Cómo, entonces, influye el marco teórico en la manera en que los docentes perciben y abordan la enseñanza de los saberes corporales? Un aspecto central de la reflexión teórica es el cuestionamiento sobre el

"cuerpo". Lejos de ser solo un objeto de intervención educativa, el cuerpo emerge como un espacio donde se cruzan conocimientos, experiencias y subjetividades. Desde esta perspectiva, ¿cómo podemos entender el cuerpo en Educación Física como un proceso en constante transformación, en lugar de una entidad fija a la que simplemente se le "enseña" a moverse?

Por otro lado, los avances tecnológicos y científicos han aportado herramientas de gran valor para la Educación Física, pero también han instaurado visiones mecanicistas del cuerpo. En este sentido, se plantea una tensión entre el cuerpo entendido como un sistema biomecánico y el cuerpo como entidad viva, consciente y en constante construcción. ¿Puede la teoría ayudarnos a equilibrar estas visiones, evitando que la tecnología desplace la dimensión humana de la Educación Física?

La Educación Física, además, juega un papel crucial en la construcción de la subjetividad de las y los estudiantes. A través de las prácticas corporales, cada persona explora y configura su identidad, generando un sentido de pertenencia y autoaceptación. Este es uno de los desafíos que con la construcción de este libro buscamos iluminar, mostrando cómo la teoría puede aportar herramientas para la educación en valores y en desarrollo personal. También se indaga en el rol del docente como guía en este proceso de autoconocimiento.

Desde esta perspectiva, la teoría se convierte en una herramienta para analizar las estructuras que delimitan y configuran la Educación Física. Estos escritos invitan a docentes y futuros docentes a considerar los aspectos éticos y políticos de su práctica, desarrollando una visión crítica que las y los empodere frente a los desafíos del sistema educativo. Así, la teoría no solo se convierte en un "saber", sino en un "saber hacer", una forma de acción fundamentada, en donde hay lugar para un imposible saber.

En este contexto, la cátedra de Teoría de la Educación Física 4 cobra un sentido renovado, integrando todos estos conceptos en un enfoque crítico y transformador. Los estudiantes se ven motivados a repensar el rol de la Educación Física en la sociedad, y a concebir su práctica docente como una intervención educativa que va más allá del movimiento corporal. ¿Qué impacto pueden tener, entonces, en la sociedad los profesionales que comprenden la Educación Física desde esta perspectiva?

Este segundo libro de cátedra cuestiona, también, la dicotomía entre teoría y práctica, sugiriendo que ambas son dimensiones interdependientes en la formación de un docente integral. ¿Podemos realmente separar el conocimiento teórico de la aplicación práctica en la Educación Física? Esta pregunta invita a reflexionar sobre cómo la teoría y la práctica se retroalimentan, formando un ciclo continuo de aprendizaje y mejora en el ámbito educativo.

La relación entre el conocimiento y la acción se convierte, así, en un eje central de la cátedra. A través de este enfoque, los estudiantes son impulsados a construir un conocimiento profundo y reflexivo que les permita adaptarse y responder a las necesidades cambiantes de sus estudiantes y de la sociedad. Este tipo de formación crítica les permite ir más allá de la mera transmisión de contenidos, construyendo un sentido de compromiso ético y social. La Educación Física se convierte, entonces, en un espacio de encuentro donde teoría y práctica confluyen para transformar el saber corporal en un proceso de desarrollo integral. En este sentido, la cátedra de

Teoría de la Educación Física 4 se establece como un laboratorio de ideas, un lugar donde el conocimiento teórico cobra sentido en la realidad concreta de la enseñanza.

A medida que avanzan en su formación, las y los estudiantes de la cátedra son invitadas/os a asumir el desafío de construir un conocimiento profundo y comprometido, que los impulse a innovar y mejorar sus prácticas. La teoría, lejos de ser un conjunto de conceptos abstractos, se convierte en una herramienta esencial para cuestionar y transformar la Educación Física.

Norma Beatriz Rodríguez Feilberg
Profesora Titular Teoría de la Educación Física 4
DEF-FaHCE
UNLP

CAPÍTULO 1

Teorías de las prácticas corporales

Norma Beatriz Rodríguez Feilberg

Introducción

La decisión de titular este primer capítulo de manera homónima al libro no es arbitraria. Se busca ofrecer una introducción general que permita presentar temas prioritarios que forman parte de investigaciones necesarias en el ámbito de la Educación Física y de las Ciencias Sociales en general. De este modo, el concepto de práctica corporal resulta un marco de referencia para abordar una serie de discusiones fundamentales, particularmente en relación con la pregunta acerca del objeto de estudio en las investigaciones del campo de la Educación Física.

Las prácticas corporales permiten analizar y comprender una amplia gama de fenómenos que involucran al cuerpo en movimiento, abarcando tanto su dimensión física, como cultural y simbólica. El estudio de las prácticas corporales se enfoca en el cuerpo como espacio de producción cultural, como sujeto de interacción social y como medio de expresión identitaria. Esta mirada nos conduce, inevitablemente, a reflexionar sobre la relación entre teoría y práctica, una temática central en las investigaciones en Ciencias Sociales.

Pero también, la noción de práctica corporal, constituye un término fundamental que actúa como eje organizador de los estudios en Educación Física. Esta categoría se ha utilizado para abarcar el conjunto de acciones que las personas realizan con y a través de sus cuerpos, integrando tanto los aspectos técnicos y físicos como los simbólicos y culturales. En este sentido, las prácticas corporales no solo implican una técnica corporal, sino que también, son un reflejo de las relaciones sociales, de las estructuras de poder y de las identidades que se inscriben en los cuerpos.

En su análisis respecto de las prácticas deportivas, Pierre Bourdieu nos ofrece una perspectiva valiosa para comprender la relación entre las prácticas corporales y las dinámicas sociales. En su obra *Programa para una sociología del deporte*, observa cómo ciertas prácticas deportivas reproducen distinciones sociales a través del cuerpo, señalando que la relación con

el cuerpo refleja la relación con el mundo social: "las prácticas distintivas son también las que asumen la relación más distanciada con el adversario... la distancia social se traduce muy bien en la lógica del deporte. El golf, por ejemplo, instaura por todas partes la distancia, con respecto a los no practicantes (...)" (Bourdieu, 2000, p. 174). Este análisis permite dimensionar cómo ciertas prácticas corporales ponen de manifiesto marcas de distinción social y cultural, reforzando jerarquías de poder en contextos deportivos.

Otra contribución clave de Bourdieu al estudio de las prácticas corporales es su análisis sobre la diversificación social de los deportes y su relación con los consumos culturales. La unidad nominal que las estadísticas utilizan para referirse a un deporte, como el tenis o el fútbol, enmascara una diversidad de formas de practicarlo, que se amplía a medida que el deporte se populariza entre diferentes sectores sociales. "La dispersión de la manera de practicarlos se acrecienta cuando el crecimiento del número de practicantes (...) se acompaña con una diversificación social de los practicantes" (Bourdieu, 2000, p. 175). Este punto es crucial para la Educación Física, ya que muestra cómo las prácticas corporales no son universales, sino que están profundamente mediadas por factores socioeconómicos y culturales.

En este sentido, el espacio de los deportes no puede ser visto como un universo cerrado, éstos forman parte de un sistema más amplio de consumos, que incluye no solo prácticas deportivas, sino también consumos de ocio, alimentación y otros bienes culturales: "El espacio de los deportes no es un universo cerrado en sí mismo. Está insertado en el universo de práctica y consumos (...) no se pueden estudiar los consumos deportivos independientemente de los consumos del ocio en general" (Bourdieu, 2000, p. 176). Esto implica que las prácticas corporales deben ser analizadas dentro del contexto más amplio de los consumos culturales, lo que añade una capa de complejidad al estudio del cuerpo en las prácticas sociales.

Al respecto Marcelo Giles (2017) señala que "la necesidad de ajustar y precisar cada vez más el objeto de estudio nos llevó a definir este concepto como: las formas de hacer, pensar y decir que tienen por objeto las acciones del cuerpo" (p. 57). Las prácticas corporales también están profundamente vinculadas a la noción de ocio, que es entendida como un espacio donde los individuos pueden desarrollar y expresar aspectos de su identidad. En la sociedad contemporánea, el ocio se ha transformado en un ámbito clave para la construcción de subjetividades, ya que, a través de las actividades lúdicas, los individuos negocian su lugar en el mundo social y cultural. El concepto de ocio nos permite abordar las prácticas corporales desde una perspectiva más amplia, reconociendo su papel en la configuración de las subjetividades modernas.

Las prácticas corporales y los consumos deportivos están fuertemente interrelacionados dentro del marco de las teorías del ocio y el tiempo libre. En la actualidad, las prácticas corporales se han convertido en unas de las formas más visibles de ocupación del tiempo libre, pero su práctica está mediada por factores sociales y económicos. En una conferencia titulada *Tiempo libre* (2009) Theodor Adorno postula que el ocio no es más que una extensión del trabajo por otros medios, y el deporte no escapa a esta lógica. Las actividades deportivas, lejos de ser exclusivamente un ámbito de placer y desarrollo personal, están profundamente conectadas con la preparación del cuerpo para las exigencias del sistema productivo. La búsqueda de la "fitness"

y el perfeccionamiento físico son, en gran medida, formas de acondicionamiento para la productividad laboral, un fenómeno que Adorno describe como la "funcionalización del cuerpo". En este contexto, los consumos deportivos se vuelven parte de las dinámicas de mercado, en las que el tiempo de ocio es ocupado por actividades diseñadas y promovidas por grandes corporaciones deportivas y mediáticas, transformando el deporte en un producto más dentro del circuito del consumo.

Por otro lado, las prácticas corporales no solo responden a un mandato de productividad, sino que también están profundamente ligadas a los imaginarios sociales sobre el cuerpo, la salud y el éxito personal. La mercantilización del deporte se refleja en la obsesión contemporánea por un cuerpo "ideal" y en la necesidad de consumir productos y servicios que prometen alcanzar ese ideal. El deporte se ha convertido, entonces, en un escenario donde se entrecruzan las expectativas sociales sobre la apariencia física y el rendimiento, y donde el consumo de productos deportivos (ropa, accesorios, tecnología, suplementos) se posiciona como un componente indispensable.

Es importante destacar que, aunque el deporte y las prácticas corporales pueden proporcionar momentos de placer, desarrollo personal y bienestar, no escapan a las tensiones entre libertad y consumo. Las dinámicas de mercado impregnan estas prácticas, transformando el ocio en un espacio donde las decisiones individuales están mediadas por la oferta de la industria cultural y donde el deporte, lejos de ser un espacio puramente autónomo, se inserta en las lógicas de la productividad y el consumo contemporáneos. En la sección siguiente se presentan los capítulos que forman parte de esta obra y que son investigaciones específicas sobre las teorías de las prácticas corporales.

El recorrido del libro

Este libro de cátedra se adentra en el universo de las prácticas corporales, un campo que no solo comprende el estudio del cuerpo en movimiento, sino que explora las dimensiones sociales, culturales y simbólicas que intervienen en nuestra relación con el propio cuerpo y su expresión en diferentes contextos. Desde el deporte y la danza hasta las técnicas corporales y el uso del cuerpo en actividades cotidianas, cada capítulo ofrece un análisis profundo sobre cómo estas prácticas se vinculan con el desarrollo personal, la identidad y la construcción social.

En este sentido, el propósito del libro no es solo ofrecer contenido teórico, sino también motivar a los lectores a reflexionar sobre sus propias experiencias y visiones. Los temas desarrollados a lo largo de los capítulos proponen un enfoque plural e interdisciplinario, donde la teoría y la práctica dialogan para ofrecer una visión integradora y crítica del papel del cuerpo en la educación y la sociedad.

Este primer capítulo introduce el concepto de prácticas corporales como un marco teórico para entender el cuerpo no solo como un objeto físico, sino como un campo de significación y un

espacio de expresión social. A partir de acá, el recorrido por los capítulos siguientes nos permite adentrarnos en una serie de estudios y reflexiones específicas de este campo.

El Capítulo 2, escrito por Raumar Rodríguez Giménez, examina la relación entre teoría, práctica e ideología en el ámbito de la educación y el cuerpo, interrogando la tensión entre las ciencias naturales y humanas. Se plantean allí cuestiones profundas sobre el conocimiento educativo y su vinculación con la política, señalando que, en el campo de la educación, la presencia del cuerpo hablante y pensante desafía cualquier intento de encasillamiento puramente científico.

En el Capítulo 3, Alexandre Fernández Vaz y Danielle Torri abordan la técnica y el tecnicismo en el deporte, analizando su enseñanza y sus implicancias para la práctica física. Este capítulo explora cómo la tecnificación en la educación física puede tanto limitar como potenciar la comprensión de la corporalidad.

El Capítulo 4 es una reseña de una obra de Marcel Mauss sobre las técnicas del cuerpo, realizada por Zoe María Beltrán, Julieta Brajovich y quien escribe. A través del análisis de Mauss, el lector podrá explorar cómo las prácticas corporales se organizan y se transmiten culturalmente, desentrañando las bases antropológicas de los movimientos y gestos que realizamos cotidianamente.

En el Capítulo 5, profundizo en el concepto de "capital corporal" y su relación con el habitus y la identidad. Utilizando la teoría de Bourdieu, este capítulo ilustra cómo nuestras prácticas corporales están entrelazadas con la estructura social y reflejan dinámicas de poder, abordando así la importancia de integrar una perspectiva inclusiva en la enseñanza de la educación física.

El Capítulo 6 examina cómo la epistemología y las prácticas corporales estructuran la educación física. Desde la perspectiva de Fensterseifer, las autoras, Isabel Trybalski Eichholz, Soledad Colella y Mareanne Gross, sostienen que la epistemología permite articular los distintos saberes en este campo, legitimando el discurso científico. Las "prácticas corporales" se presentan como formas culturales que no solo actúan sobre el cuerpo, sino que lo configuran, junto con el sujeto, en función de las demandas de estas prácticas.

El Capítulo 7 presenta una revisión crítica del libro *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador* de Loïc Wacquant, donde Isabel Trybalski Eichholz, Fausta Izaguirre y Matías Sabella exploran la relación entre el boxeo, el cuerpo y la sociedad. A través de la etnografía del boxeo en un barrio de Chicago, este capítulo nos permite ver cómo el deporte se configura dentro de estructuras económicas y políticas específicas, ofreciendo una ventana a la construcción de subjetividades y masculinidades.

El Capítulo 8, elaborado por Julia Hang, Paula Cuestas y Rodolfo Iuliano, se centra en la intersección entre el deporte y la sociología, analizando tesis de licenciatura en sociología con enfoques en el deporte. A través de este capítulo, el lector conocerá los métodos y teorías utilizados en la investigación sociológica sobre el deporte, así como las nuevas líneas de investigación emergentes en este campo.

El Capítulo 9 revisa proyectos de extensión universitaria sobre prácticas corporales, escrito por Carmelo Gandini y quien escribe. Aquí se analiza cómo las teorías y modelos de extensión

en Latinoamérica configuran y enriquecen el abordaje de las prácticas corporales desde una perspectiva educativa y comunitaria.

En el Capítulo 10, Francisco Saman examina el proceso formativo de los bailarines de danza clásica y cómo la disciplina del ballet influye en la construcción de identidad y subjetividad. Este análisis nos invita a reflexionar sobre las tensiones y sacrificios implicados en esta práctica artística, profundizando en el papel de la danza en la formación personal y social.

El Capítulo 11, a cargo de Jazmín De Porzi y Francisco Saman, aborda los desafíos de enseñar danzas urbanas en el contexto de un programa de Bienestar Estudiantil de la Universidad Nacional de La Plata. Este capítulo resalta que la danza, comprendida desde la noción de prácticas corporales, habilita una mirada que trasciende la simple actividad física al resaltar su dimensión cultural y su capacidad para transformar tanto al cuerpo como al sujeto. Y esto, en definitiva, nos invita a alejarnos de aquella idea de cuerpo meramente funcional o instrumental, y acercarnos a la idea de cuerpo como objeto de reflexión en sí mismo, dotado de significado y agencia en su relación con el entorno.

Finalmente, en el Capítulo 12, Soledad Colella y Marcela Alejandra Ochoteco analizan el proyecto de extensión Pilates en el Partenón, una iniciativa que busca acercar el Pilates a la comunidad universitaria. Este capítulo explora cómo un enfoque inclusivo y comunitario en la práctica de Pilates puede fomentar un sentido de pertenencia y bienestar en un contexto universitario.

Así, este libro de cátedra pretende ser más que una mera compilación de estudios sobre las prácticas corporales; busca inspirar una comprensión profunda y crítica del rol del cuerpo en nuestras vidas, alentando a los estudiantes y lectores a cuestionar y valorar sus propias experiencias corporales. A través de sus capítulos, nos invita a reflexionar sobre la importancia de integrar una visión social, cultural y humana en el estudio de las prácticas corporales y en la enseñanza de la educación física.

Referencias

- Adorno, T. (2009). Tiempo libre. In: *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2000). Programa para una sociología del deporte, En: *Cosas Dichas*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Giles, M. (2017). Prácticas corporales. En R. Crisorio y C. Escudero (Coords.), *Educación del cuerpo: Currículum, sujeto y saber*. La Plata: UNLP. FAHCE. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.504/pm.504.pdf>

CAPÍTULO 2

Teoría, práctica e ideología: distinciones posibles a propósito de la educación y el cuerpo

Raumar Rodríguez Giménez

En este texto se presentan algunas consideraciones sobre la relación entre ciencia y educación, a partir de una posible distinción entre teoría, práctica e ideología¹. Para dichas consideraciones se retoman algunos problemas clásicos del campo de la educación, que aparecen ya desde el siglo XIX, en los primeros intentos de hacer de la educación una ciencia o, incluso, en los intentos de hacer un lugar para la educación en el campo de la ciencia y constituir una mirada científica sobre las acciones educativas. Por esta razón, un aspecto fundamental del problema radica en la pertinencia de otra distinción, esta vez entre ciencias naturales y ciencias humanas. Se trata de la cuestión del saber y de sus articulaciones con la política, por la sola presencia de lo que se llama un *ser hablante* (*parlêtre*), es decir, por la sola presencia del cuerpo hablante de un ser hablante.

Sobre la posibilidad de la distinción entre teoría, ideología y práctica

Se trata de una distinción para nada sencilla de hacer ni de sostener, especialmente cuando nos referimos a eso que se llama *realidad*, es decir, ese espacio en el que toda y cualquier diferencia establecida entre teoría, ideología y práctica se disuelve. Para trabajar en torno a dicha distinción, en primer lugar, abordaré —e intentaré delimitar mínimamente— la relación que históricamente

¹ Una primera versión de este texto fue presentada en el panel “Ciencia, pseudo-ciencias”, en el marco del coloquio “Producción científica de las universidades en el campo de la educación física y de la educación del cuerpo”, realizado en la UNLP, de 19 al 25 de marzo de 2017. En la ocasión, compartí el panel con el Dr. Ricardo Crisorio y el Dr. Alfredo Edelstein. Otra versión fue presentada en el seminario de investigación “Producción de Conocimiento y Educación” (Instituto de Educación, FHCE, Udelar, 5 de octubre de 2017). Con algunas variantes fue publicado en Didáskomai (v.9, n.1, pp. 01-07), con el título “Ciencia y educación: consideraciones a propósito de la distinción entre teoría, práctica e ideología”. La presente es una versión revisada, corregida y con algunas ampliaciones.

se ha establecido entre educación y ciencia; en segundo lugar, otra cuestión que considero fundamental, a saber, la de la relación entre ciencia y técnica.

Desde el siglo XIX no han dejado de proliferar los intentos de constituir una ciencia de la educación, o de hacer de la educación una ciencia, con distintas suertes; a partir de allí la educación no dejó de intentar autorizarse en el discurso de la ciencia y en el discurso de la política. Tal vez el quiebre más fuerte lo encontramos entre lo que podríamos llamar el momento histórico-filosófico de la educación y el momento psicosocial (más tarde biopsicosocial). Sería difícil datar estos momentos, incluso porque se superponen largamente, pero podríamos decir que el primero predomina en el siglo XIX y el segundo se instala cómodamente en el siglo XX hasta nuestros días, con todas las variantes que eso supone y que hoy se reconocen, por ejemplo, en la idea de *competencias* como eje estructurante del discurso educativo. Aunque sobreviva algún vestigio del momento histórico-filosófico, el intento científista en el campo de la educación ha dado lugar al privilegio de lo psicosocial o de lo bio-psico-social, perfectamente constituido bajo la forma que Paul Henry (2013) llama “paradigma de la complementariedad”, a partir de lo cual se instaló y divulgó el modelo de las ciencias de la educación, en plural.

Otro aspecto de esta primera cuestión tiene que ver con la proliferación de una suerte de retórica propia del campo de las humanidades y de las ciencias sociales. Tras la muy extendida crítica al científismo (especialmente en su variante positivista), no es difícil salirse del funcionamiento estructural de una ciencia para pasar al campo deontológico, o más ampliamente al campo de la filosofía, incluso al campo de la ideología. Cabe preguntarse si corresponde tal mixtión, es decir, si es posible y legítimo movilizar las categorías de la filosofía para trabajar con conceptos científicos. Con Louis Althusser, Alain Badiou o Jean Claude Milner, entre otros, no parece una vía tan fácilmente aceptable. Es evidente que la educación, como práctica, incluso como acción, en los términos de Durkheim (1975), es vehículo de cuestiones políticas o ideológicas. Y tal vez allí radica el problema fundamental del conocimiento en el campo de la educación, a saber, en la falta de precisión para distinguir y separar los efectos sociales y culturales de la producción de conocimiento de los propios objetos definidos en los límites de una disciplina que se ubica en el funcionamiento de la ciencia. En las últimas décadas, tras la proliferación de ciertas lecturas foucaultianas de la educación, dentro de las cuales se destaca la figura del disciplinamiento, se reedita un efecto que conocimos a partir de los (¿mal llamados?) reproductivistas: ciertos contextos políticos habilitaron que la preocupación por el poder se impusiera sobre la preocupación por el saber. Un foucaultiano podría decir que el saber es efecto de relaciones de poder. Foucault (1994) dijo: “Eso a veces es cierto, a veces no”.²

El mismo tipo de efecto encontramos cuando no se establece ninguna diferencia entre la ciencia (como funcionamiento discursivo) y las instituciones científicas, entre el saber y los científicos. Si se plantea la discusión, lo más sencillo es resolverla ideológicamente, o tal vez sea más preciso decir imaginariamente. Permanecerá de fondo el problema fundamental: qué es el saber y qué es el sujeto supuesto saber; luego, cómo aparecen y cristalizan en el mundo de las

² Trabajé específicamente sobre este aspecto en ocasión de una discusión sobre la Universidad, el saber y los saberes (Rodríguez Giménez, 2015).

interacciones subjetivas o de las prácticas sociales y en las instituciones. En palabras de Badiou: “La proliferación de las metodologías, en esas pseudociencias que son las así llamadas ‘ciencias humanas’, refleja lo infinito del principio variacional, así como su desconocimiento” (2000, p. 44). Se podría decir también que cuando se entra en la deriva interpretacionista rápidamente se puede ir por la vía adjetival, estimulado por una reacción contra el científico en la cual la literatura, por simple compensación dirá Milner (2004, p. 68), dio nacimiento a dicho estilo.

Cuando Lacan (1965) se refería a las ciencias humanas decía que esa expresión le parecía el llamado de la servidumbre; prefería hablar de ciencias conjeturales. Sin embargo, desde fines del siglo XIX se ha reivindicado una especificidad, tanto teórica como metodológica, para el estudio de lo que estaría en el terreno de lo humano, para distinguirlo de lo natural. Ha habido incluso algún proyecto altamente riguroso y potente como el de Dilthey y su *Introducción a las ciencias del espíritu*, de 1883. En el intento de recuperar la especificidad de lo humano, por ser aquello que los instrumentos de las ciencias naturales no pueden captar, el periplo ha sido largo y sinuoso. En ese periplo se encuentran varios equívocos; quizás uno de los más relevantes, sobre todo por sus consecuencias, es el que hace pasar matematización por cuantificación. El ser hablante reclama excepcionalidad, y cierto humanismo se hizo eco del reclamo. También se hicieron eco algunos movimientos sociales. Proliferan los discursos, y el choque entre ciencia y política es inevitable; a ello se refirió Max Weber entre 1917 y 1919 (Weber, 2009).

El ser hablante reclama excepcionalidad; luego, la proclama. Al rechazar la matematización, se abre la puerta para que prolifere la pseudociencia: el axioma “hay ciencia de lo real” es sustituido por “la única ciencia que vale procede del imaginario”. Así, el ser hablante se siente tranquilo, se siente contemplado, y no expulsado de lo que hasta cierto momento se llamó *saber*, a secas.³ En la complacencia imaginaria, el ser hablante da rienda suelta a la lengua, orgulloso de haber profanado la ciencia. “Ahora nos pertenece”, dice. Incluso llega a decir, en ocasiones, que una ciencia así es más democrática. Complacencia, es decir, negación de la división del sujeto. Algunos se apoyan en la polisemia de los conceptos, expresión que encierra una paradoja; otros, más comprometidos políticamente, le llaman *empoderamiento*. Pero el saber, para eso que llamaríamos *ciencia*, no puede sostenerse en las consistencias imaginarias, aunque precise de ellas para pasar de boca en boca. Una vez más, se citará el gesto irreverente de Freud y la referencia a la herida narcisista que, vía Lacan, nos permite decir: “No hay universo del discurso”, o en palabras de Le Gaufey (2012, p. 200): “Hay un saber que no se sabe él mismo”.

La segunda cuestión por presentar en esta primera parte es la de la relación de la técnica con la ciencia. “La relación de la ciencia moderna con la técnica no es directa ni simple”, dice Milner (2000, p. 33). En una definición mínima, Milner (2000, p. 23) nos propone que la técnica es “la aplicación práctica de la ciencia”, que se reconoce como ciencia aplicada, a la vez que la ciencia es “teoría de la técnica”, llamada también *ciencia fundamental*. Es bastante conocido que en algunos campos la técnica se autonomiza de tal manera que parece perder toda relación con la ciencia. De esta manera, la técnica deja de ser una aplicación práctica de la ciencia para ser

³ Sobre la cuestión del saber me oriento por los planteos de Jean-Claude Milner (2008).

simplemente un saber hacer, algo que se articula en el campo de la cultura, y no del saber.⁴ En esa disyunción radica el carácter instrumental de la técnica, en el convertirse en una práctica cuya legitimidad radica más en la eficacia de su intervención que en el saber del cual deriva. De ahí la debilidad de los fundamentos de su aplicación o la justificación en elementos morales o ideológicos. De ahí también algunos excesos, y cuando se trata de excesos de la técnica, se trata de ausencia de límites.

Para terminar esta primera parte, propongo unas consideraciones específicas acerca de la relación entre ciencia e ideología. Lo fundamental en este aspecto, en la línea epistemológica en la que se articulan estas reflexiones, es la consideración o reconocimiento de un corte. De acuerdo con Badiou (2000, p. 42), “lo que separa dos discursos ideológicos no es de la misma naturaleza que lo que separa, por ejemplo, la ciencia de la ideología (corte epistemológico), o una ciencia de otra”. Y continúa diciendo: “Ciencia e ideología son plurales. Pero su multiplicidad es de diferente tipo: las ciencias forman un sistema discreto de diferencias articuladas; las ideologías, una combinación continua de variaciones” (p. 43). Por esa diferencia es que se puede reconocer un estilo adjetival en cierta forma de la investigación contemporánea en el campo de las ciencias sociales y de las humanidades, a la vez que es posible establecer que, al menos como hipótesis, cuando se entra en dicho estilo, se adopta la vía de las variaciones y se suspende el funcionamiento discursivo de la ciencia, cuando no se abandona definitivamente.

Al respecto, comparto el diagnóstico de Jean-Claude Milner:

El saber y el dispositivo político tenían en común el hecho de que ninguno de los dos reconocía un superior. Ni uno ni otro ocupan ya ese lugar de la omnipotencia; lugar más bien reservado a la sociedad, pero con una condición: que la sociedad se quiera enteramente reducible a una maquinaria estadística, ella misma reducible a una polvareda de técnicas. La sociedad es todopoderosa en la estricta medida en que se hace estadística (2008, p. 157158).

Ciencia, educación y la cuestión del cuerpo

En la primera parte intenté situar un problema en unos parámetros específicos; en la segunda parte arriesgaré algunas propuestas. La primera de ellas: es preciso sostener la distinción althusseriana entre teoría, práctica e ideología. Sigue siendo relevante, aunque para muchos pueda resultar anacrónico, distinguir ciencia de ideología, e incluso ciencia y filosofía. Es decir, sigue siendo relevante distinguir entre nociones, categorías y conceptos. Si se mantiene la ruptura con el sentido común o con el realismo ingenuo, como proponía Bachelard (2000), y también con la filosofía, como proponía Althusser (1985), en la ciencia no se opera con nociones

⁴ Lo que constituye la cultura, dice Althusser (1985, p. 41), es “un saber convertido en un *saber-cómo-hacer-para...* Ahora bien, de estos dos términos (*saber-hacer*) lo secundario (y por eso se queda en superficial, formal, aunque no sea despreciable) es el saber; lo que domina es el *saber-cómo-hacer-para...* Por consiguiente, en lo fundamental, las letras eran el lugar por excelencia de la pedagogía; es decir, del aprendizaje cultural...”. De allí se deduce que con un *objeto x* se puede establecer una definición específica en el discurso de la ciencia y otra, distinta, aunque no sin relación con esta, en el campo de la cultura. En la invisibilización de esa diferencia, el saber se hace pasar por ideología y la ideología por saber; invisibilización que es, evidentemente, ideológica. Sobre la ideología como lo que articula lo visible y lo no visible, véase Žižek (2003).

ni categorías; lo que trabaja allí, o lo que se pone a trabajar, son conceptos.⁵ En la indistinción proliferan enunciados que eventualmente contienen conceptos, mezclados sin discernimiento con nociones o con categorías. En el fondo, en esta propuesta no hay novedad alguna, sino todo lo contrario: se trata de no olvidar la distinción clásica entre *doxa* y *episteme*.

Una representación, para pertenecer al campo de la ciencia, debe formularse como teoría. Y una teoría siempre es, como ha señalado Althusser (en Althusser y Balibar, 2010), teoría de un objeto. Cuando una ciencia quiere hacerse representable, entonces da lugar a una teoría consistente. Dicho de otra manera: se trata del pasaje del ideal de la ciencia a la ciencia ideal (Milner, 2012, p.52). De esta manera, los objetos no son lo que las personas quieren, lo que los investigadores o científicos quieren en su calidad de hablantes. Los objetos se definen, ganan su lugar en el espacio de una ciencia, en la medida en que son articulados en una teoría o desde una teoría. Aunque la ciencia sea una configuración discursiva, se trata de un conjunto de proposiciones falsables (Milner, 2000) que se formulan, incluso cuando hablamos de lo empírico, gracias a una ruptura con lo que habitualmente se llama *realidad*. La realidad es a la ciencia lo que el *unheimlich* al *parlêtre*: la realidad no es lo inverso de la ciencia, sino lo familiar que la parasita.⁶ No puede pedírselle a la ciencia, por lo tanto, que esté más cerca de la realidad, porque su función es, justamente, ser el corte por excelencia con la realidad. En este sentido, un científico puede depararse con lo real, o bien conformarse con lo fantasmático. Si se conforma con lo fantasmático, si cede ante la demanda de realidad, corre el riesgo de entrar en la dinámica de las variaciones infinitas y, una vez en los laberintos de las prácticas sociales, no está exento de erigirse en profeta. Pero el científico no es un profeta. En la universidad, que no es el saber, pero sí su sede social por excelencia (Milner, 2008), hay que elegir: o el saber, o la profecía. “Si se toma una de las dos vías, se abandona por completo la otra”, dice Milner (2008, p. 51).

Tras estas consideraciones sobre la ciencia y la educación, dejó abierta la siguiente formulación presentada como hipótesis: para la educación, la cuestión sustantiva (sobre la cual se edifica toda su teoría y su práctica) está en lo real del cuerpo y su representación. Lo real, dice Lacan, “es el misterio del cuerpo hablante, es el misterio del inconsciente”⁷ (Lacan, 1972-1973, p. 28).

Referencias

- Althusser, L. (1985). *Curso de filosofía para científicos*. Barcelona: PlanetaAgostini.
- Althusser, L. y É. Balibar. (2010). *Para leer El capital*. México: Siglo XXI.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Badiou, A. (2000). *El concepto de modelo. Introducción a una epistemología materialista de las matemáticas*. Buenos Aires: La Bestia Equilátera.

⁵ La distinción no quedó sepultada en los sesenta; véase, por ejemplo, Žižek (2006).

⁶ El *unheimlich*, dice Milner (1996, p. 69), «no es lo inverso de lo familiar, sino lo familiar parasitado por una inquietud que lo dispersa».

⁷ «Le réel c'est le mystère du corps parlant, c'est le mystère de l'inconscient»

- Dilthey, W. (1883). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica, 1949.
- Durkheim, É. *Educación y sociología*. Barcelona: ediciones península, 1975.
- Foucault, M. (1994). La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. En: Foucault, M. *La hermenéutica del sujeto* (pp. 105142). Madrid: La Piqueta.
- Henry, P. (2013). *A ferramenta imperfeita. Língua, sujeito e discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Lacan, J. (1965/1979). La ciencia y la verdad. En Lacan, J. *Escritos 1* (pp. 340362). México: Siglo XXI editores.
- Lacan, J. (1972-1973). Seminario 20: Otra vez. *Encore* (Versión Crítica de Ricardo E. Rodríguez Ponte para circulación interna de la Escuela Freudiana de Buenos Aires).
- Le Gaufey, G. (2012). *La incompletud de lo simbólico. De René Descartes a Jacques Lacan*. Buenos Aires: Letra Viva/Ediciones L'école.
- Milner, J.C. (1996). *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Milner, J.C. (2000). *Introducción a una ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Milner, J.C. (2004). *El paso filosófico de Roland Barthes*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Milner, J.C. (2008). *El judío de saber*. Buenos Aires: Manantial.
- Milner, J.C. (2012). *O amor da língua*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Rodríguez Giménez, R. (2015). La Universidad, el saber y los saberes. *Políticas Educativas*, 8(2), pp. 59-71. <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/56220/34804>
- Weber, M. (2009). *El político y el científico*. Buenos Aires: Prometeo.
- Žižek, S. (2003). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: FCE.
- Žižek, S. (2006). *Arriesgar lo imposible*. Madrid: Trotta.

CAPÍTULO 3

El deporte entre el cuerpo, la técnica y la tecnología⁸

Alexandre Fernández Vaz y Danielle Torri

Introducción

La técnica es un tema muy controvertido cuando se trata de educar el cuerpo, ya sea en la educación física escolar o en el deporte institucionalizado, pero también en otras prácticas corporales como la danza y la acrobacia, entre otras muchas posibilidades. A veces, la crítica a las formas opresivas de lo corporal, ligadas a una disciplina excesiva o sin sentido, atribuye a la técnica una villanía tal vez fuera de lugar. Al criticarla, parece que se pretende alcanzar el tecnicismo, es decir, cuando la técnica se presenta como un fin en sí misma, ya no como un medio para alcanzar fines que serían deseables; en el caso de la educación, para lograr una buena formación humana.

El tema debe ser pensado y discutido con calma, siempre en el horizonte de la contingencia histórica, pues cuerpo y técnica, así como la forma de organización social de esta última, que puede ser llamada tecnología, no son inmutables, sino que corresponden a las transformaciones históricas que estamos viviendo. En este texto hacemos algunos comentarios sobre la cuestión de la técnica y de la incorporación tecnológica (*in corpore*), tomando como ejemplo paradigmático una de las experiencias sociales en las que tal vez mejor se define la cuestión, que es el deporte. Sería posible y necesario hacer una historia de la técnica en el deporte, así como su sociología, lo que no será el caso aquí. Por el contrario, nuestra preocupación se centra en algunos aspectos del proyecto de formación en que tiene un rol la técnica y que pueden o no estar asociados a las prácticas deportivas.

⁸ El texto es resultado parcial del Programa de Investigaciones Teoría Crítica, Racionalidades y Educación VI: estudios para la comprensión del tiempo presente, financiado por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, CNPq (408324/2023-6, 312749/2021-0). Es un desarrollo de Vaz (2016a; 2016b).

La técnica y el cuerpo

La técnica forma parte de la condición humana. Sin ella, no habría forma de que cada uno de nosotros se relacionara con un mundo que, en primera instancia, nos es hostil. Lanzar un objeto con un fin determinado, manejar un martillo, un tenedor o una máquina, practicar un deporte, todo eso requiere un conjunto de acciones técnicas. La conformación del cuerpo hacia una motricidad refinada, en consonancia con el desarrollo de un cerebro capaz de operaciones complejas, permitió a los humanos tomar conciencia de sí mismos, lo que, entre otras potencialidades, nos dio la posibilidad de operar con nuestro cuerpo, convirtiéndolo en el primer instrumento técnico que conocemos. Aunque el cuerpo no es sólo un instrumento, lo cual es evidente, debemos recordar su dimensión técnica, construida en la confrontación con las dificultades impuestas por la naturaleza y la cultura que nos rodea.

Es a través de la técnica - una acción deliberada sobre un objeto en el sentido de su dominio y eventual transformación - que la especie humana no sólo ha sobrevivido en la Tierra, sino que ha sido capaz de hacer de ella un lugar habitable, resultando también, si podemos inspirarnos en la tripartición propuesta por Hannah Arendt (2016), en la producción de obras que ofrecen durabilidad más allá de la vida ordinaria de cada uno de nosotros, como es el caso de las artes y también de los deportes, como veremos a continuación.

Como primer instrumento del ser humano, el cuerpo no es exactamente natural, sino una producción de la cultura que establece un discurso y un conjunto de prácticas sobre un organismo biológico. Por eso no es posible decir qué es lo natural del cuerpo, ya que, como tal, él es un artificio, una producción cultural y social. Max Horkheimer (2000) escribió lo siguiente en su ensayo *Teoría tradicional y teoría crítica*, considerado el manifiesto de la Teoría Crítica de la Sociedad de la Escuela de Frankfurt:

El modo en que en la contemplación receptiva se separan y componen las partes, de manera que ciertos elementos singulares no se perciben mientras que otros se acentúan, es un resultado del modo de producción moderno en la misma medida en que la percepción de un hombre de cualquier tribu de cazadores y pescadores primitivos es el resultado de sus condiciones de existencia, y también, por supuesto, del objeto. En relación con esto se puede invertir la tesis de que los instrumentos son prolongaciones de los órganos humanos y afirmar que los órganos son también prolongaciones de los instrumentos. En los niveles elevados de la civilización, la praxis humana consciente determina inconscientemente no sólo el lado subjetivo de la percepción, sino en buena medida también el objeto (p. 36).

Nuestra percepción, es decir, la forma en que oímos, vemos, tocamos, etc., es el resultado de formas de educar el cuerpo. Este, a su vez, es producido como instrumento técnico por los mismos instrumentos que antes producía: en otras palabras, se trata de un único proceso de determinación mutua. Entonces, si el ser humano depende de su capacidad técnica para tomar su propio cuerpo como instrumento -y con él, a través del pensamiento en acción, construir otras herramientas que a su vez generan nuevos instrumentos-, este proceso, al ser históricamente producido, no ha sido el mismo, ni ha sido homogéneo, a lo largo de tantos años de evolución. Ésta, a su vez, ha sido diversa y no exenta de conflictos de todo tipo. A lo largo de la historia, el cuerpo y los discursos y representaciones sobre él también han cambiado.

Sin embargo, hay un momento fundamental en la relación entre el cuerpo y la técnica, o más concretamente, entre el cuerpo y la tecnología (que, como ya se ha dicho, es la forma social en que se organizan las técnicas de una época), que toma forma con la llegada de la modernidad. No es fácil señalar una fecha de nacimiento, pero podemos, sin embargo, hablar de un espíritu o experiencia moderna, en la que el descentramiento del mundo y su relativa secularización trajeron consigo la razón como criterio y la ciencia como discurso privilegiado. Somos modernos, por así decirlo, desde hace algunos siglos.

En la modernidad, el cuerpo alcanza nuevas configuraciones en su relación con la ciencia, que pasa a tenerlo como uno de sus objetos privilegiados. El cuerpo deja de ser sagrado y puede ser abierto y estudiado en anfiteatros anatómicos, del mismo modo que el conocimiento de la circulación sanguínea le confiere una dimensión maquinal que ganará contornos y metáforas insospechadas, como el reloj y la máquina de vapor. El cuerpo no es una máquina, pero ella le ofrece un modelo, no siempre feliz, de interpretación. De la astrología a la astronomía, de la alquimia a la química, de la posesión demoníaca a la enfermedad mental, la ciencia se consolida y el cuerpo es ahora, como la naturaleza que le es exterior, un mecanismo que hay que comprender, controlar y potencializar (Vaz, 1995). En este contexto, cuya complejidad no puede explicarse plenamente aquí, nació el deporte⁹.

Las actividades lúdicas y rituales medievales y de principios de la Edad Moderna se fueron sistematizando en una forma deportiva, con las características que conlleva esta nueva práctica social, cuyo impulso es el mismo que el de la Revolución Industrial: la competición y la maximización del rendimiento, ante todo. Con estas exigencias, y con el cuerpo como instrumento por excelencia, tiene todo el sentido que el deporte sea una de las experiencias en las que la incorporación tecnológica se produce de forma más profunda. Nos referimos principalmente al deporte de alto rendimiento, practicado por atletas en régimen de entrenamiento intensivo para la competición, pero que también es una estructura modélica para la práctica no menos desinteresada de los aficionados y de quienes acuden a gimnasios y a estudios de fitness. También se lo utiliza a menudo como referencia para la educación física escolar, tratándolo a veces como su contenido exclusivo, lo que es un problema. Por otro lado, es un tema imprescindible: sin su enseñanza se renunciaría al trabajo con un fenómeno importante de la cultura contemporánea.

Cuerpo, deporte, tecnología

El cuerpo no es una máquina, pero en el deporte se ve (también) como tal, ya que de otro modo no sería posible entrenarlo, prepararlo para un rendimiento óptimo. Cabe señalar que varias disciplinas científicas van dando forma y sentido al deporte, favoreciendo su evolución. Entre ellas se encuentra la Fisiología, cuyos estudios de interés para el deporte se destacan por su similitud con otras materias. La Fisiología del Ejercicio es, en cierto modo, una rama de la

⁹ La lectura de Elias y Dunning (2015) trae elementos importantes sobre el nacimiento y el desarrollo del deporte en sus primeros tiempos.

Fisiología del Trabajo, más concretamente de los estudios sobre la fatiga que fueron fundamentales en un entorno como el de la Revolución Industrial, cuando pronto se comprendió que era necesario calcular la carga soportable para mantener y reproducir la fuerza de trabajo (Rabinbach, 1992).

Otra línea importante con la que se cruzan los estudios de Fisiología del Deporte es la del interés militar, y no es casualidad que una parte importante de la investigación en rendimiento deportivo se realice en las Fuerzas Armadas. Como muchos ya han demostrado, y como incluso el espectador ocasional puede claramente ver, el deporte dramatiza la guerra, de la que importa métodos de preparación e información sobre los límites del cuerpo -por ejemplo, qué reacciones tiene él cuando escasea el oxígeno, como puede ocurrir con los pilotos y también con los atletas de carreras de fondo- y en la que se inspira para desarrollar su vocabulario: capitán, artillero, tiro (libre), táctica, estrategia y mucho más.

Una tercera característica de esta incorporación tecnológica, como la desarrolla Vaz (1999), es la producción constante e ininterrumpida de estrés sobre el organismo, señal de identidad del entrenamiento deportivo, sin el cual no sería posible el alto rendimiento. Someter al cuerpo a una incomodidad permanente para que en los momentos de recuperación «responda» con una adaptación morfofisiológica superior es una premisa del entrenamiento. La cuestión es que el deporte de alto rendimiento no conoce límites - «los récords están hechos para que se los superen» -, por lo que la frontera de lo posible es más que difusa y se sobrepasa constantemente. No es casualidad que los deportistas aprendan a convivir con el dolor como si éste fuera no sólo «natural» sino, en ciertos casos, incluso deseable.

El deporte, y el entrenamiento para practicarlo, se asocian desde hace mucho tiempo a la tecnología. Mientras que en los años 1930 los corredores de velocidad hacían huecos poco profundos en la pista para ajustar su posición de salida con el fin de obtener una ventaja de propulsión, hace unos años se prohibieron los bañadores que proporcionaban un deslizamiento más rápido por el agua, un material tecnológicamente desarrollado que ayudó a pulverizar varios récords mundiales en natación. Las pistas de atletismo tienen suelos que aumentan la velocidad, las zapatillas son muy flexibles, las camisetas ayudan a mantener la temperatura corporal de los futbolistas porque facilitan el intercambio de calor con el entorno. En el entrenamiento y en la recuperación de los deportistas se utiliza toda una parafernalia, como máquinas ultramodernas con funciones muy específicas, controladas por profesionales altamente especializados. Entre otras posibilidades, captan tiempos e imágenes detalladas y descodifican así los movimientos, ofreciendo datos para su potencialización. Por no hablar de los análisis bioquímicos y las investigaciones sobre los aspectos mentales de los atletas. Al mismo tiempo, la tecnología conforma el propio espectáculo, bien porque la presencia del deporte está ya más que presente en los medios de comunicación y entretenimiento, bien porque las máquinas ayudan cada vez más a resolver dudas y certificar resultados, como el cronometraje electrónico en atletismo, ciclismo y natación, o el arbitraje en línea en tenis y voleibol. Incluso el fútbol, muy conservador, ha adoptado el VAR y el sensor en el balón que indica si ha cruzado o no la línea de gol. Hay una búsqueda de control extremo que acerca el deporte a una dinámica maquinista que pretende

lograr la equidad en la competición, pero que al final promueve la reducción cada vez más radical de sus dimensiones de juego.

La tecnología en el deporte, por lo tanto, implica al menos dos momentos. El primero es cuando se incorpora al deportista, cuando se produce a la persona como deportista. Esto ocurre principalmente en las prácticas de entrenamiento que promueven cambios corporales. El segundo se refiere a la tecnología que rodea al cuerpo y a los movimientos sincronizados o no que realiza en entrenamientos y competiciones, incluyendo los sofisticados implementos que son como una continuación del cuerpo, una prótesis, por así decirlo, que aumentan la eficiencia (o reducen su deficiencia, que en definitiva es lo mismo). Podríamos decir que mientras en el primer caso estamos ante cuestiones que expresan los dilemas del tiempo presente y el lugar social contemporáneo de la tecnología respecto a los límites del cuerpo, en el segundo discutimos más a menudo la legitimidad de tal o cual implemento y nos lamentamos de que la tecnología no esté al alcance de todos. Ambas cosas están interconectadas, son caras de la misma moneda.

Hablemos de la última. Los deportes paralímpicos requieren a menudo el uso de prótesis, como sillas de ruedas y otros dispositivos tecnológicamente avanzados. Quienes siguen el atletismo, por ejemplo, quedan impresionados por los resultados de los velocistas y saltadores que tienen una o ninguna pierna, y se interesan por los debates sobre lo largo que son las prótesis -con sus ventajas biomecánicas- y el material con que están fabricadas. Asimismo, emergen discusiones sobre si estos atletas, cuyos resultados son espectaculares, deben o no participar en los Juegos Olímpicos y otras competiciones convencionales. ¿Ganan ventaja por utilizar recursos «artificiales»? De hecho, el deporte paralímpico pone de manifiesto una situación inevitable en el deporte en general, que es el uso masivo de conocimientos y artefactos tecnológicos. Al fin y al cabo, si las prótesis sirven para «corregir» una «discapacidad», ¿por qué un atleta convencional no podría utilizar dispositivos similares para rectificar una insuficiencia?

En tiempos de intensos procesos tecnológicos en los que el cuerpo humano se ha convertido casi en una extensión de los smartphones (“teléfonos inteligentes”), el deporte también puede darnos que pensar. Observemos las prótesis destacadas anteriormente, incluso las sillas de ruedas, prótesis que pueden aumentar el rendimiento corporal. El instrumento parece no sólo aumentar la potencia, sino también imprimir en el cuerpo la forma en que debe «funcionar». El cuerpo aparece casi como una extensión de la silla, que tiene prioridad sobre el atleta. Sin silla no habría competición, porque la gente no se movería para que se produjera, pero una silla hecha con las medidas adecuadas para cada cuerpo y con una tecnología más avanzada puede definir un partido. Por otro lado, un gran atleta con una mala silla puede producir poco.

Quizá haya aquí un doble sentido, como señala Hans Ulrich Gumbrecht (2006), quien apunta que los instrumentos permiten superar los límites del desarrollo humano: la silla faculta a jugar al baloncesto a atletas que no podrían hacerlo. Señala también la capacidad humana de adaptar el cuerpo a la forma y al funcionamiento del instrumento, de modo que cuanto más se amolda a la prótesis, más la controla y más eficazmente se desenvuelve, y mayor es su capacidad de superar los límites que aún se imponen al cuerpo humano, límites siempre dispuestos a ser superados. Es la armonía entre cuerpo y máquina lo que permite el rendimiento. Nos interesa

preguntarnos en qué medida este rendimiento, aparentemente siempre en alza, imprime un modo de vida a quienes no son usuarios de sillas de ruedas o tampoco son atletas. La simbiosis resultante entre el cuerpo y la máquina refuerza la idea de que el cuerpo es defectuoso, tal vez intrínsecamente insuficiente, pero que mediado por la técnica (no sólo por los instrumentos) puede aumentar su poder, lo que parece afirmar que este cuerpo pasa de una condición de deficiente a eficiente, lema central de la sociedad tal como la conocemos.

En segundo lugar, está el uso de sustancias que pueden mejorar el rendimiento deportivo, incluidas las que están prohibidas bajo la rúbrica de dopaje. Esta práctica también se da en los paralímpicos. De hecho, muchos atletas consumen sustancias destinadas a mejorar el rendimiento, desde suplementos hasta esteroides anabolizantes. En un amplio espectro que no excluye los simples placebos, hay sustancias de todo tipo: para acelerar la recuperación y reducir el dolor de las sesiones de entrenamiento, para estimular el sistema nervioso central, para ralentizar el ritmo cardíaco (en las competiciones de tiro, por ejemplo), para enmascarar el uso de otras sustancias, etc. Durante la Guerra Fría, que vio en el deporte uno de sus campos de batalla, se produjo un enorme desarrollo del entrenamiento deportivo y se supone que no eran infrecuentes los programas sistemáticos de utilización de sustancias prohibidas. Más allá de los discursos oficiales que condenan perentoriamente el dopaje porque su práctica rompería la igualdad de chances (que en el fondo es sólo formal y no real), principio del deporte, mediante el uso de sustancias «artificiales» para mejorar el rendimiento, y porque sería perjudicial para la salud, cabe preguntarse, como lo hizo Vaz (2005): ¿Tiene realmente sentido diferenciar entre lo que es natural y lo que es artificial cuando se trata del cuerpo? ¿Someter el cuerpo a cargas de entrenamiento violentas, con consumo de diversas drogas legales, rodeado de sofisticados equipos tecnológicos, no es transformar el cuerpo en una auténtica planta de combustión que reacciona como en una guerra, utilizando los propios recursos que «naturalmente» pertenecen al atleta? Dicho de otra manera, ¿una prótesis podría disminuir la insuficiencia humana? Tal vez resida ahí un intento de enmascarar la falibilidad humana, aunque el alto rendimiento no admite límites.

También hay una novedad relativamente reciente en el debate, que es la posibilidad de la modificación genética, de fabricar cuerpos ya preparados, antes de nacer, con tal o cual característica deseable. De ser una pieza de ciencia ficción, la expectativa se va convirtiendo, para bien o para mal, en algo tangible. La discusión puede situarse, con mucho cuidado, en el mismo horizonte que la preocupación por utilizar el conocimiento y la tecnología genética para prevenir enfermedades importantes, contra las que aún no hemos todavía ganado la batalla, como el cáncer u otras enfermedades con implicaciones congénitas. Una y otra vez, ¿la detestable eugenesia? Puede que sí, pero puede que no. ¿Es más importante prevenir la diabetes que predecir el color de los ojos o si nacerá un atleta con fibras musculares de contracción rápida? No nos cabe duda de que sí, pero hay quien piensa lo contrario, y tal vez lleguemos al día en que prevalezca en nuestra sociedad otro tipo de interpretación, en cuya brutal competición el deporte encuentra su expresión privilegiada. Los intereses económicos e incluso las estrategias nacionales de poder, entre otros factores, parecen determinar el destino del deporte. Ojalá sean fruto del debate democrático y de la búsqueda de la protección de la vida.

Sin embargo, hay algo que va más allá del deporte como índice del tiempo, no sólo vinculado a los deportistas y a la construcción de las condiciones que favorecen su máximo rendimiento. Se trata de su carácter modelar, puntuado por Theodor Adorno (2007) como la deportivización de la sociedad y, por otro lado, sustentado en lo que Herbert Marcuse (1968) denominó el principio del rendimiento. Este ideal estaría centrado principalmente en la competición como norma central de la sociedad administrada, emergiendo el deporte como una de las situaciones más llamativas en las que se realiza este principio, siempre a nivel simbólico: las acciones desarrolladas en las competiciones sólo adquieren sentido a partir de la valorización cultural de performances en las que la fuerza, la velocidad, la resistencia, etc. tienen funciones puramente simbólicas (Torri, Vaz, 2022). Correr en un campeonato de atletismo demuestra calidad atlética, pero la velocidad fuera de la pista difícilmente puede ser útil y tener sentido en la vida cotidiana, pero se valora como si lo fuera, o como si todos fueran capaces de tal hazaña.

Si nos centramos únicamente en los deportistas, ya nos encontraríamos ante una poderosa operacionalización de este principio de rendimiento, es decir, un control intenso y amplio, capaz de transformar el cuerpo en una máquina capaz de responder a los estímulos necesarios para producir el máximo rendimiento y eficacia. Además, todo el mundo parece someterse a lo que las referencias deportivas establecen como ideales corporales apropiados y supuestamente universales.

Consideraciones finales

Si tomamos el deporte como uno de los vehículos importantes en el proceso de potencialización corporal, que actúa como estructura modeladora, cabe señalar que la Educación Física, como asignatura escolar, también se ve afectada por estas expectativas. Aunque no sea explícitamente una forma de entrenamiento corporal, la Educación Física actúa reforzando la idea de que educar el cuerpo parece ser lo mismo que reducirla a prácticas específicas con vistas al estándar de eficiencia que la técnica puede ofrecer. La técnica y también la tecnología actúan para operacionalizar este proceso, considerando la universalidad abstracta de los cuerpos, el organismo, al sugerir que todos deben adaptarse al mismo modelo de rendimiento.

El uso de tecnología incorporada difumina la frontera entre lo que se supone ser natural y lo que se supone ser artificial, una frontera que de hecho nunca existió, salvo como recurso discursivo. La pregunta, por lo tanto, quizá debería plantearse, en otros términos, preguntando, por ejemplo, hasta qué punto la época en el que vivimos apoya la destrucción del cuerpo en el deporte como oda al progreso y al rendimiento infinito. La respuesta a esta pregunta, así como a otras relacionadas con ella, debería basarse en apuestas ético-políticas bien fundamentadas, y las decisiones resultantes pueden tomarse en la medida en que consideremos que la tecnología, al formar parte de nuestras vidas, debe estar sujeta, lejos de cualquier humanismo kitsch, a la autonomía individual combinada con intereses colectivos emancipadores. Y no al revés, cuando nos imponemos la reducción de la vida a la dominación tecnológica.

Referencias

- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. 1. ed., 5. reimpresión. Buenos Aires: Paidós, 2009. 384 p. (Traducción de Ramón Gil Novales).
- Adorno, T. W. (2007). El esquema de la cultura de masas. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos* (Obra completa, 3). Madrid: Akal, p. 281-316. (Traducción de Joaquín Chamorro Mielke).
- Elias, N.; Dunning, E. (2015). *Deporte y ocio em el proceso de la civilización*. México DF: Fondo de Cultura Económica. (Traducción de Purificación Jiménez).
- Fernandez Vaz, A. (1995). Razão e corporeidade: elementos para a compreensão da cultura corporal na modernidade. Florianópolis: PPGE/UFSC, 159 p. (Dissertação de mestrado em Educação).
- Fernández Vaz, A. (1999). Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. *Cadernos Cedes*. Ano XIX, Nº 48, agosto, p. 89-10.
- Fernández Vaz, A. (2005). Doping, esporte, performance: notas sobre os “limites” do corpo. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, v. 27, n.1, p. 23-36.
- Fernández Vaz, A. (2016^a). *Corpo, esporte, tecnologia: ideias para pensar*. ComCiência, v. 175, p. 1-7.
- Fernández Vaz, A. (2016b). Esporte: encontro entre corpo, técnica e tecnologia. *Cadernos de Formação RBCE*, vol. 7, n. 2, p. 88-96, set.
- Gumbrecht, H. U. (2006). *Elogio de la belleza atlética*. Buenos Aires: Katz, 285 p. (Traducción de Aldo Mazzucchelli).
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*, traducción de José Luis López y López de Lizaga, introducción de Jacobo Muñoz, Barcelona: Paidós, p. 15-42.
- Marcuse, H. (1968). *El hombre unidimensional*. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada. México, Editorial Joaquín Mortiz, S. A. (Trad. Juan García Ponce).
- Rabinbach, A. (1992). *The human motor: energy, fatigue, and the origins of modernity*. Berkley/Los Angeles: University of California, 402 p.
- Torri, D.; Fernández Vaz, A. (2022). *Corpo, sociedade, princípio do rendimento: ilimitado esporte paralímpico*. *Perspectiva*, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 1–19. DOI: 10.5007/2175-795X.2022.e8422

CAPÍTULO 4

Reseña de *técnicas y movimientos corporales* de Marcel Mauss

Norma Beatriz Rodríguez Feilberg, Zoe María Beltrán y Julieta Brajovich

El capítulo que se presenta tiene la intención de ser un espacio en el que se construye un exhaustivo análisis de la sexta parte del libro *Sociología y Antropología* (1971) de Marcel Mauss. Dicha parte se titula *Técnicas y movimientos corporales* y está constituida por cuatro capítulos: el primero se llama “El concepto de la técnica corporal”, el segundo “Principios clasificadores de las técnicas corporales”, el tercero “Enumeración biográfica de las técnicas corporales”, mientras que en el cuarto y último capítulo de la sexta parte el autor presenta las “Consideraciones generales”.

Sobre el autor

Marcel Mauss, uno de los pioneros de la sociología y antropología moderna, nació en Épinal, Francia, el 10 de mayo de 1872. Hijo de una familia judía, creció rodeado de ideas progresistas que marcarían su pensamiento crítico y social. Estudió Filosofía en la Universidad de Burdeos y en la École Pratique des Hautes Études de París, justo en los años en que su influyente tío, Émile Durkheim, también desarrollaba su carrera académica. Mauss formó parte de una brillante primera generación de etnólogos, sociólogos comparativistas y folcloristas franceses, compartiendo espacio y debate con figuras como Paul Rivet, Lucien Lévi-Bruhl y Robert Hertz, todos ellos reunidos desde 1896 en torno a la revista *Année Sociologique*, una de las publicaciones más influyentes de la época.

Desde sus inicios académicos, Mauss mostró un profundo interés por las complejas relaciones entre sociedad y agente. A diferencia de su famoso tío, que se centraba en conceptos generales como el “hecho social”, Mauss dirigió su mirada hacia lo que él denominó el “hecho

social total". En esta concepción, buscó capturar la riqueza de las prácticas humanas en toda su multidimensionalidad: los rituales, las costumbres, las transacciones económicas y las normas sociales que forman el entramado de la vida cotidiana. Para él, lo importante era estudiar al "hombre real", aquel ser atravesado por un cruce complejo de órdenes sociales, económicos, biológicos y culturales.

Mauss no fue solo un teórico. Su compromiso con la realidad social también lo llevó al activismo político. Desde joven se vinculó con el socialismo, participando activamente junto a su amigo Jean Jaurès en la defensa de Alfred Dreyfus y Émile Zola durante el célebre caso Dreyfus, una causa emblemática de la lucha por los derechos y la justicia en Francia. Para 1902, Mauss ya había publicado numerosos artículos y había comenzado a construir una prolífica carrera académica que lo llevaría a fundar el Institut d'Ethnologie de l'Université de Paris en 1926, junto con Rivet y Lévi-Bruhl.

Sin embargo, su carrera se vio interrumpida abruptamente por la Segunda Guerra Mundial y la ocupación alemana de Francia. La invasión, la pérdida de amigos y colegas, y los problemas familiares y personales lo afectaron profundamente. Aunque Mauss sobrevivió hasta 1950, nunca volvió a trabajar de manera significativa. Proyectos importantes sobre el dinero, la oración y la nación quedaron inconclusos, y algunos de sus manuscritos se perdieron para siempre.

Mauss, a lo largo de su carrera, nunca se interesó en desarrollar una teoría definitiva, sino en explorar la complejidad de los fenómenos sociales a través de ensayos, esbozos y fragmentos. Esta forma de aproximarse al conocimiento contrastaba con la sistematicidad de Durkheim. Su obra más famosa, el *Ensayo sobre el don*, explora las formas y razones del intercambio en diversas culturas, desde el kula de los nativos de las islas Trobriand hasta el potlatch de las tribus indígenas de la costa noroeste de América del Norte. Mauss no sólo analizó los aspectos económicos de estos intercambios, sino también los rituales, las creencias y las emociones que los rodeaban, mostrando cómo la coacción social, la gratitud, el interés y la obligación se entrelazan en la actuación de los agentes en las prestaciones sociales.

Su enfoque hacia lo simbólico lo llevó a indagar en cómo las representaciones sociales no solo comunican, sino que también generan efectos tangibles en la vida de los individuos. Este interés por el simbolismo como vínculo entre la psicología y la sociología abrió caminos que más tarde serían explorados por teóricos como Claude Lévi-Strauss, quien consideró a Mauss y a su amigo Robert Hertz como los verdaderos precursores del estructuralismo.

Marcel Mauss murió en París el 11 de febrero de 1950, dejando un legado que sigue vivo en la antropología, la sociología y en el pensamiento social contemporáneo. Su trabajo no sólo influyó a sus contemporáneos, sino que también ha inspirado a generaciones de investigadores que, al igual que él, buscan entender al ser humano en toda su complejidad.

Diálogos y conexiones teóricas en la obra de Marcel Mauss

La obra de Mauss "Técnicas y movimientos corporales" se conecta profundamente con otros de sus estudios, en particular, su enfoque hacia el "hecho social total", el cual articula en su famoso ensayo *Ensayo sobre el don* (1925). Ambos textos muestran la inclinación de Mauss por entender los fenómenos sociales no como entidades fragmentadas, sino como complejos entramados de interacciones humanas que incluyen dimensiones psicológicas, sociales, culturales y simbólicas. Así, mientras en *Ensayo sobre el don* aborda las formas de intercambio como rituales sociales que crean y refuerzan la cohesión comunitaria, en *Técnicas y movimientos corporales*, Mauss estudia cómo los cuerpos encarnan y transmiten conocimientos prácticos y sociales a través de movimientos, técnicas y gestos específicos, integrando también una dimensión biológica que enriquece el análisis sociológico.

Este enfoque interdisciplinario y exhaustivo dialoga con el estructuralismo, especialmente con la obra de Claude Lévi-Strauss, quien consideraba a Mauss un precursor fundamental en el estudio de las estructuras simbólicas. Para Lévi-Strauss, los conceptos de Mauss sobre la socialización del cuerpo a través de técnicas cotidianas eran centrales para su propia teoría, ya que iluminaban cómo lo simbólico estructura las acciones prácticas. En este sentido, Mauss también compartía una visión con su colega y amigo Robert Hertz, quien exploraba temas similares en relación con los ritos y la muerte, y que influiría en las investigaciones sobre la relación cuerpo-mente.

El trabajo de Mauss en *Técnicas y movimientos corporales* también resuena con los estudios de Emile Durkheim sobre el "hecho social". Sin embargo, Mauss extiende las ideas de su tío para centrarse en la acción corporal y la técnica como formas de conocimiento social y práctico. Esta obra examina cómo la sociedad regula y transmite, de generación en generación, técnicas para caminar, nadar o cargar objetos, configurando así una "educación corporal" que es tanto un producto social como cultural. A diferencia de Durkheim, quien enfatizaba más los aspectos macrosociales y las normas abstractas, Mauss investiga el cuerpo como un espacio donde se materializan las estructuras sociales y las prácticas cotidianas.

Además, mantuvo un diálogo implícito con los desarrollos de otros antropólogos como Bronislaw Malinowski, cuya etnografía de los pueblos de Oceanía también inspiró su interés en el carácter práctico y simbólico de las acciones cotidianas. Si bien sus estudios sobre técnicas corporales no se enfocan en el intercambio material como en el *Ensayo sobre el don*, la obra muestra el interés del autor por comprender cómo los cuerpos y sus prácticas no solo expresan, sino que también perpetúan las relaciones sociales y culturales, integrando una perspectiva que luego inspiraría a teóricos como Pierre Bourdieu en su desarrollo del concepto de *habitus*.

Así, la exploración de Mauss sobre las técnicas corporales no solo dialoga con autores contemporáneos, sino que prefigura desarrollos posteriores en la antropología, la sociología y la psicología social. Su análisis se mantiene vigente al ofrecer una visión multidimensional de cómo el cuerpo es un espacio de conocimiento y socialización, en el que confluyen aspectos individuales y colectivos. Mauss, de alguna manera, dejó un legado duradero en el estudio del

cuerpo, anticipando debates y modelos teóricos que todavía hoy enriquecen el análisis de las prácticas humanas.

Sobre lo que hace el autor en estos capítulos

Tras analizar el contexto en que escribe Marcel Mauss y los autores con quienes dialoga, nos proponemos explorar el concepto de técnica corporal y las clasificaciones que presenta en la sexta parte de su libro *Sociología y Antropología*. Esta sección, titulada "Técnicas y Movimientos Corporales," está dividida en cuatro capítulos, cuyo propósito último es estudiar las técnicas de los cuerpos mediante un análisis descriptivo de las mismas. En el primer capítulo, "El concepto de la técnica corporal," Mauss define las técnicas corporales como "la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional" (Mauss, 1971). En el segundo, "Principios clasificadores de las técnicas corporales," establece criterios de clasificación, tales como la edad, el sexo, el rendimiento y la transmisión de estas técnicas. El tercer capítulo, "Enumeración biográfica de las técnicas corporales," consiste en una lista de técnicas corporales agrupadas cronológicamente según las etapas de la vida. Finalmente, en el cuarto capítulo, "Consideraciones generales," el autor retoma ideas mencionadas en los capítulos previos, ofreciendo una síntesis de su análisis.

Antes de adentrarse en la conceptualización de las técnicas corporales, Mauss establece su concepción científica, la cual parte de hechos concretos, observados en distintas culturas. Estos fenómenos, en apariencia diversos, son examinados para desarrollar una teoría que permita identificar patrones y explicar lo desconocido dentro de las sociedades humanas. Su enfoque se basa en la etnología descriptiva, un estudio cualitativo comparativo de sociedades y culturas. Por ejemplo, para ilustrar las particularidades de una técnica corporal, Mauss compara los estilos de marcha de los regimientos británicos y franceses, observando cómo estas técnicas reflejan la sociedad y el contexto específico al que pertenecen.

Para conceptualizar las técnicas corporales, Mauss se sitúa en un punto de vista triple: biológico, sociológico y psicológico. Este enfoque le permite estudiar al "hombre total" y abordar las actitudes corporales (como caminar, correr, etc.) considerando el cuerpo como el primer instrumento humano. Las técnicas corporales, lejos de ser naturales, son concretas y específicas, adquiridas desde el nacimiento y moldeadas por cada sociedad y sus costumbres. Estas técnicas no resultan de mecanismos individuales, sino de una práctica colectiva, histórica y socialmente determinada, reflejando la idiosincrasia de cada sociedad. Como él mismo explica, estas técnicas "varían no solo con los individuos y sus imitaciones, sino sobre todo con las sociedades, la educación, las reglas de urbanidad y la moda" (Mauss, 1971).

Las técnicas corporales son, por tanto, actos tradicionales y eficaces que se transmiten culturalmente. Mauss enfatiza que "no hay técnica ni transmisión mientras no haya tradición," sugiriendo que lo que distingue al ser humano de los animales es precisamente la transmisión de técnicas, frecuentemente mediante la oralidad. La relación entre educación y el arte de usar

el cuerpo se define por técnicas que se imponen desde una legitimidad social. Así, se construye un *habitus corporal* marcado por los tres elementos ya mencionados: lo psicológico, lo social y lo biológico. Un ejemplo ilustrativo es el acto de beber, el cual, aunque satisface una necesidad fisiológica, se apropiá individualmente y se adapta conforme a las guías educativas y el contexto social de cada individuo.

Sin embargo, surge la pregunta: ¿es posible desaprender estas técnicas? Aunque Mauss sugiere en ocasiones que las técnicas se aprenden y están determinadas socialmente, también parece insinuar que, una vez adquiridas, estas técnicas se internalizan a tal punto que es casi imposible desprenderse de ellas.

En el segundo apartado, Mauss propone clasificar las técnicas corporales según criterios como la edad y el sexo biológico. Siguiendo esta línea y aportando conceptos actuales, podemos ver que las técnicas corporales están influidas por el valor que el sistema patriarcal asigna a cada género, lo cual implica una construcción social en lugar de una diferencia biológica natural. Esto se observa en las variaciones en las formas de sentarse o caminar, y en cómo ciertas posturas se permiten o restringen de acuerdo con el género y la edad.

Mauss también introduce dos clasificaciones adicionales: una relacionada con el rendimiento y el adiestramiento, siendo este último la búsqueda constante del primero; y otra en torno a la transmisión de técnicas. Según él, las habilidades varían conforme al contexto histórico, destacando la importancia de la adaptación y la coordinación de movimientos hacia un fin. Además, Mauss cuestiona por qué ciertos individuos ejecutan determinados gestos, concluyendo que para entender esto es necesario considerar las tradiciones subyacentes a esos comportamientos, y no solo los aspectos biológicos o psicológicos.

En el tercer capítulo, Mauss enumera las técnicas corporales que considera más significativas, organizadas cronológicamente desde la infancia hasta la adultez. Por ejemplo, aborda técnicas de crianza y alimentación en la infancia, y técnicas de sueño, cuidado corporal y consumo en la adultez. Al analizar las técnicas de la adolescencia, sugiere que este es el momento clave en el que se consolidan las técnicas corporales, y que, una vez adquiridas, resulta difícil desprenderse de ellas.

Finalmente, las técnicas corporales se presentan como una herramienta valiosa para analizar las formas de ser y estar en el mundo, permitiendo estudiar los hábitos y posturas desde una perspectiva integral del ser humano. Este enfoque tripartito —biológico, psicológico y sociológico— es el que Mauss considera esencial para comprender al “hombre total”. Aunque cada dimensión contribuye a modelar las técnicas corporales, resulta especialmente relevante la dimensión social, pues, aunque los movimientos y posturas individuales reflejan una subjetividad propia y están condicionados por características fisiológicas, son, en última instancia, moldeados por la sociedad y la posición del individuo dentro de ella.

Con todo esto, podemos sostener que, por supuesto desde esta mirada, la relación entre cuerpo y sociedad es cambiante: los valores y éticas sociales se transforman con el tiempo, y, al igual que estos, también las técnicas corporales se adaptan y varían entre sociedades y épocas.

Sobre la relación entre las categorías de Mauss y la Educación Física

La premisa de Mauss, que plantea que las técnicas corporales no son inherentes ni naturales, sino socialmente construidas y transmitidas, ofrece una oportunidad para cuestionar los supuestos sobre qué, cómo y por qué enseñamos ciertas prácticas corporales en Educación Física, considerando las técnicas corporales como manifestaciones del ser humano integral, donde lo biológico, lo psicológico y lo social se entrelazan.

Este análisis nos invita a reconsiderar el papel de la Educación Física en la creación y transmisión de los modos de moverse, y a observar críticamente cómo nuestras prácticas pedagógicas están influidas por las normativas culturales y sociales. Las maneras en que los estudiantes se expresan corporalmente no son neutras; se encuentran configuradas por la sociedad y, en consecuencia, por los ideales y restricciones de la misma. Esto nos obliga a repensar nuestras observaciones en la práctica: ¿de qué manera los movimientos y posturas que enseñamos, o aquellos que esperamos que los estudiantes desarrollen, reflejan una construcción social? Así, la Educación Física puede ser vista no solo como un espacio de enseñanza de técnicas corporales, sino también como un ámbito de reflexión sobre los principios sociales que guían estas técnicas y los valores que subyacen en su enseñanza.

Además, la reflexión de Mauss sobre el papel de la sociedad en la legitimación de ciertos modos de moverse resalta la necesidad de considerar las tendencias y valores actuales que atraviesan el campo de la Educación Física, como la eficacia y la eficiencia en términos de productividad corporal. Estas nociones influyen en cómo abordamos los movimientos, qué técnicas priorizamos, y los métodos de enseñanza que adoptamos.

Históricamente, la Educación Física ha tenido una fuerte impronta biológico-positivista, comprendiendo el cuerpo casi exclusivamente en términos fisiológicos y de rendimiento. La perspectiva de Mauss ofrece una alternativa, orientada desde las ciencias sociales, que considera las técnicas corporales como prácticas culturales y socialmente mediadas, en vez de comportamientos corporales cerrados y predefinidos. Este cuestionamiento sobre la fijación de las técnicas es especialmente relevante en la actualidad, donde resulta fundamental ver a la técnica corporal como un proceso dinámico, influenciado por las variaciones culturales y sociales. La idea de que las técnicas pueden adaptarse y transformarse según el contexto nos abre a la posibilidad de desarrollar una Educación Física más crítica y contextualizada, que valore y explore las diversidades de movimiento y expresión humana.

Referencias bibliográficas

Mauss, M. (1971). *Sociología y antropología*. Editorial Tecnos.

CAPÍTULO 5

Cuerpo, prácticas corporales y capital corporal

Norma Beatriz Rodríguez Feilberg

Introducción

Si es cierto que el cuerpo es espacio de inscripción del orden social y, a la vez, es aquello con lo que aprendemos, tal como nos enseña Bourdieu, entonces la cultura incorporada se encuentra fundamentalmente ligada al cuerpo y excluye, por lo tanto, todo principio de delegación. De este modo, el capital cultural incorporado, el *habitus*, esta idea acerca de que “del ‘tener’ ha surgido el ‘ser’” (Bourdieu, 2000, p. 140), resulta un referencial teórico invaluable para comprender las vinculaciones entre naturaleza y cultura. En este sentido, el capítulo permite dimensionar cómo las prácticas corporales resultan el lugar en donde la cultura incorporada se pone de manifiesto, dejando en el cuerpo las marcas del trabajo realizado.

Es notable el impacto que la obra de Pierre Bourdieu (1930-2002) ha tenido en el campo de la educación y específicamente de la Educación Física. Entre sus obras se destacan *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (1979), junto con Passeron (1970) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo* (1997); *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social* (2000); *Cosas Dichas*, también con Passeron *Los herederos* (2002), entre innumerables publicaciones, dissertaciones y entrevistas.

Este autor se destacó por una combinación única de trabajo de campo, reflexión teórica y un compromiso político y social inquebrantable. Fue autor de la teoría de los campos y de conceptos fundamentales como el *habitus*, el *campo*, el *capital cultural*, entre otros, que se han convertido en herramientas claves para el análisis de las prácticas en general. Con una escritura puntillosa, logró desentrañar aquello que muchas veces se nos aparece como invisible: las formas en las que se organiza la vida social. Sus estudios no solo se enfocaron en el sistema educativo, sino que abarcaban la cultura, los medios de comunicación, la política y el arte, mostrando cómo las desigualdades se reproducen a través de distintos espacios sociales.

En su obra, el cuerpo se configura no solamente como un objeto biológico sino como un espacio en y a través del cual se inscribe y se materializa el orden social. Esta inscripción no es pasiva ni tampoco es superficial: el cuerpo actúa como receptor a la vez que como reproductor de las estructuras sociales que modelan nuestra forma de ser, de pensar y de actuar. De esta manera, cada gesto, cada postura y cada movimiento que realizamos no son meras acciones individuales, sino que reflejan un complejo entramado de prácticas y disposiciones que Bourdieu denomina *habitus*. Este concepto se refiere a un sistema de disposiciones incorporadas que guían las percepciones, las acciones y los pensamientos de los individuos, resultando de un proceso constante de socialización y adaptación a un entorno específico.

El *habitus*, como capital cultural incorporado, es la historia hecha cuerpo, y, por tanto, habilita y regula prácticas, en este caso, las prácticas corporales. En este sentido, Bourdieu afirma que del “tener” ha surgido el “ser” (2000, p. 140), evidenciando cómo las condiciones materiales y simbólicas se interiorizan hasta conformar identidades y prácticas corporales que operan de forma automática e, incluso, muchas veces inconsciente. Por ejemplo, una vez que aprendés a andar en bicicleta, aunque luego no forme parte del día a día, sabés que podés hacerlo en cualquier momento, sin la necesidad de aprenderlo nuevamente, porque ya constituye cultura incorporada para vos.

En el apartado siguiente se introduce la noción de *cultura corporal* en relación al saber. Cultura que puede existir en diversas formas y modalidades. Les invitamos, entonces, a dar continuidad a la lectura.

La cultura corporal: definición y dimensiones

Desde la perspectiva de Bourdieu, la *cultura corporal* se define como un conjunto de técnicas corporales que permiten al individuo apropiarse de su cuerpo y expresarse a través de él. Esta cultura se adquiere mediante la socialización y está profundamente vinculada con la posición social del individuo, manifestándose como un tipo de capital cultural. Para Bourdieu, “el capital cultural puede existir bajo tres formas: en estado incorporado, en estado objetivado, y finalmente en el estado institucionalizado” (Bourdieu, 1979, p. 13).

El estado incorporado refiere a las disposiciones duraderas del organismo, es decir, a las habilidades y conocimientos que una persona adquiere a lo largo del tiempo; el estado objetivado se presenta como bienes culturales, como obras de arte o instrumentos; y el estado institucionalizado se manifiesta en formas de reconocimiento oficial, como los títulos académicos. En este contexto, la cultura corporal ocupa un lugar preeminente, ya que su asimilación es intransferible y su expresión más *natural* queda plasmada en la materialidad del cuerpo y en los modos en que se manifiesta en las prácticas sociales.

¿Qué significa esto? ¿Cuál es la materialidad del cuerpo? ¿Por qué *materialidad* del cuerpo? ¿Cuál es la vinculación entre la cultura corporal y las prácticas corporales? ¿Qué significa que la cultura se convierta en “naturaleza”?

Existen, en esta teoría, dos formas principales que asume el capital: el capital económico y el capital cultural. Dentro de este último, el capital corporal implica que la relación entre la incorporación de cultura en formas de saber se pone de manifiesto en el cuerpo habilitando y limitando prácticas, en nuestro caso, corporales. De esta manera, suele confundirse la cultura incorporada con formas de disposiciones innatas que son oriundas del ser.

Ahora bien, si el deporte, tal cual lo conocemos, y como nos enseñan Elias y Dunning (1992), es un fenómeno moderno, entonces, cómo es posible haber nacido para el fútbol, por ejemplo, o mejor dicho tener un don, adjudicando a la naturaleza humana que tiene más de dos millones de años de historia, una práctica que no supera ni siquiera un siglo. Así, entonces, suele confundirse naturaleza con cultura. Pierre Bourdieu utiliza la noción *cultura hecha natura*, que no es lo mismo que *natura hecha cultura*.

El capital cultural, entonces, como estado incorporado, implica una inversión temporal que se manifiesta en cierto estilo de vida, que está estrechamente vinculado a los subespacios de consumo y ocupa un lugar de privilegio en las formas de subjetivación. Bourdieu subraya que la cultura corporal no admite el principio de delegación, destacando su carácter personal e inalienable. La preocupación por la cultura corporal, a menudo asociada con el culto a la salud y a las prácticas ascéticas, se expresa de manera distinta en las diversas clases sociales, reflejando valores y prácticas específicas de cada grupo.

En relación a la interacción entre consumos y clases sociales, se observa que esta conexión es recurrente. Aunque Bourdieu analiza las prácticas corporales de las élites, su trabajo presenta un panorama teórico que ilustra las perspectivas epistemológicas y sociológicas vinculadas al concepto de *clases*. Es fundamental entender que, como expresa Bourdieu (1997), “las clases sociales no existen (...). Lo que existe es un espacio social, un espacio de diferencias, en el que las clases existen en cierto modo en estado virtual (...), no como algo dado sino como algo que se trata de construir” (p. 25).

Para comprender cómo se organiza el mundo social, es necesario incluir la noción de capital. Bourdieu sostiene que “el capital hace que los juegos de intercambio de la vida social, en especial de la vida económica, no discurran como simples juegos de azar en los que en todo momento es posible la sorpresa” (Bourdieu, 2000, p. 131). En su análisis, el capital se manifiesta en tres formas fundamentales: el capital económico, el capital cultural y el capital social. Este último, relacionado con las obligaciones y las relaciones sociales, puede convertirse, bajo ciertas condiciones, en capital económico, y también puede ser institucionalizado en forma de títulos nobiliarios (Bourdieu, 2000, p. 135-136).

Sin embargo, el capital cultural, por su naturaleza, no admite, como se aclaró anteriormente, el principio de delegación. Por ejemplo, no es posible regalarle a otra persona el trabajo muscular ganado en los abdominales.

Una característica esencial del capital cultural es que su incorporación requiere tiempo, y este tiempo es necesariamente personal. Bourdieu destaca que “la mayoría de las características del capital cultural pueden ser inferidas del hecho de que este se encuentra fundamentalmente ligado al cuerpo y presupone la interiorización (incorporación)” (Bourdieu, 2000, p. 139). Así, se

establece una relación entre capital cultural, tiempo y cuerpo, donde estas dimensiones se entrelazan. Este cruce constituye la esencia del capital corporal, lo que lo define: el capital cultural implica la interiorización del capital corporal, y esta interiorización necesariamente requiere tiempo. Bourdieu explica que “el capital incorporado es una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, en habitus. Del ‘tener’ ha surgido el ‘ser’” (Bourdieu, 2000, p. 140).

La cultura que se incorpora a los cuerpos de los sujetos deja marcas. Al hacerlo, se puede afirmar que estas marcas son percibidas en las prácticas cotidianas. El proceso es complejo, pero permite identificar que el capital cultural incorporado a menudo se basa en un deseo intenso, un empeño particular, un interés que moviliza y que, en última instancia, impulsa al cuerpo a actuar y a construir.

En este sentido, el estudio de cómo la práctica del running, por ejemplo, construye cuerpos, usos del cuerpo y subjetividades particulares puede verse como una manifestación de un contexto sociocultural global/local marcado por lógicas de cuidado de sí¹⁰.

Capital corporal: tiempo, cuerpo y habitus

El concepto de capital corporal se sitúa en el núcleo del capital cultural incorporado, definiéndose como el conjunto de habilidades, disposiciones y conocimientos relacionados con el uso del cuerpo en diversas prácticas. Esta forma de capital no solo se traduce en destrezas físicas, sino que también refleja un proceso de socialización a lo largo del tiempo. Bourdieu resalta que “el capital incorporado es una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, en habitus (Bourdieu, 2000, p. 140). Esto significa que el capital corporal, tal y como se mencionó, no puede ser simplemente transferido de una persona a otra; su asimilación implica un compromiso personal y un tiempo dedicado al aprendizaje y la práctica.

La relación entre tiempo, cuerpo y capital corporal es fundamental para entender cómo las prácticas corporales se interiorizan. La inversión de tiempo en la formación de habilidades corporales determina el grado de capital corporal que una persona puede acumular. Por ejemplo, una persona que practica un deporte desde joven desarrolla no solo la técnica, sino también un conocimiento implícito sobre las normas y los valores de esa práctica. Este proceso genera un habitus que guía la conducta y la auto-percepción, facilitando una conexión entre el cuerpo y el entorno social. Las implicancias de este fenómeno son profundas: aquellos que no invierten tiempo en actividades corporales suelen sentir que no pertenecen a ciertos espacios sociales, perpetuando la idea de que la “habilidad física” es un atributo innato.

Además, la cultura corporal se interioriza a través de la repetición y la exposición en diferentes contextos. Así, el proceso de socialización que ocurre en estos espacios genera un sentido de

¹⁰ Para ampliar el ejemplo se puede acceder a la descarga libre y gratuita de la tesis doctoral *Los días más felices son en movimiento. El running como estilo de vida* (Rodríguez Feilberg, 2023). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library/?a=d&c=tesis&d=Jte2536>

identidad corporal que trasciende la mera práctica física, impactando en las relaciones interpersonales y en la percepción de uno mismo. Las implicancias sociales y simbólicas de este proceso son evidentes: las prácticas corporales pueden convertirse en marcadores de estatus social y pertenencia, definiendo quién es considerado “hábil” o “no hábil” dentro de un contexto determinado.

Prácticas corporales y espacio social

Las prácticas corporales actúan como un reflejo y reproducción de la estructura de la sociedad, revelando las dinámicas de poder y los valores culturales de cada grupo social. Estas prácticas no son simplemente “actividades físicas”; son actos cargados de significado social y simbólico que permiten a las personas expresar su identidad y su posición dentro de un entramado social más amplio. Por ejemplo, en contextos de clase alta, actividades como el polo o la equitación son vistas como símbolos de estatus, mientras que, en clases populares, deportes como el fútbol pueden ser una expresión de comunidad y pertenencia.

Expresiones como “no soy hábil” o “esto no es para mí” evidencian una interiorización de la cultura corporal que no se basa en una limitación natural, sino en una construcción social. Esto pone de relieve que las creencias sobre la habilidad y el rendimiento físico están fuertemente influenciadas por la socialización y la cultura incorporada que se expresa en formas de saber.

Al analizar las prácticas corporales de las clases medias, tal como mostró Bourdieu, se puede observar que suelen tener un acceso más amplio a diversas actividades deportivas y recreativas, lo que les permite acumular un mayor capital corporal. Estas prácticas, que a menudo incluyen deportes de equipo, yoga, o gimnasia, no solo fomentan un saber específico, sino que también refuerzan la conexión social y la construcción de una identidad. Sin embargo, también es importante señalar que la falta de acceso a estas actividades puede generar un sentido de exclusión y desventaja, reforzando y reproduciendo las divisiones sociales existentes.

Conclusiones

En este capítulo, hemos explorado la interrelación entre el capital corporal, el tiempo, el cuerpo y el habitus, así como también, las prácticas corporales en el contexto social. A través de la perspectiva de Bourdieu, se ha mostrado cómo el capital corporal se desarrolla a partir de una inversión de tiempo y esfuerzo, convirtiéndose en un elemento central en la construcción de la identidad y la auto-percepción de los individuos.

Asimismo, se ha discutido cómo las prácticas corporales reflejan y reproducen la estructura social, evidenciando las dinámicas de poder y las normas culturales en diferentes contextos. Estas prácticas no son meramente físicas; son actos significativos que influyen en la manera en que las personas se ven a sí mismas y son vistas por los demás, destacando la importancia de la cultura incorporada.

Las implicancias de estos hallazgos en el campo de la Educación Física son significativas. La enseñanza de la Educación Física debe contemplar las dimensiones sociales y simbólicas que rodean las prácticas corporales, promoviendo un enfoque inclusivo que valore la diversidad de prácticas, saberes y contextos de cada estudiante. Al hacerlo, se puede contribuir a la construcción de una cultura corporal que no solo celebre el rendimiento físico, sino que también fomente la inclusión, la equidad y el bienestar integral de todas las personas.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1993). Deporte y clase social, en *Materiales de sociología del deporte*, Ediciones de La Piqueta, Barcelona.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Siglo XXI Editores. ISBN 978-6070302909.
- Bourdieu, P. (1997). Espacio social y espacio simbólico, en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Alfaguara, Barcelona.
- Bourdieu, P. (2000). *Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. Poder, derecho y clases sociales*. Editorial Desclée De Brouwer, S.A., Henao, 6 - 48009 Bilbao.
- Bourdieu, P. (2000). Programa para una sociología del deporte, En: *Cosas Dichas* Editorial Gedisa, Barcelona.
- Bourdieu, P. (1988) [1979]. Los tres estados del capital cultural. Original en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 30, Noviembre 1979. París.
- Bourdieu, P. (2012) . *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. 1^a ed. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2002). *Los herederos*. Colección: Biblioteca clásica de siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Elías, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica. México, Madrid, Buenos Aires.
- Rodríguez Feilberg, N. (2023). Los días más felices son en movimiento. El running como estilo de vida (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica.
- <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2536/te.2536.pdf>

CAPÍTULO 6

Revisión epistemológica de la noción de práctica corporal

Isabel Trybalski Eichholz, Soledad Colella y Mareanne Gross

Introducción

El presente capítulo pretende revisar y reflexionar en torno a la concepción del concepto de epistemología para luego profundizar en la noción de práctica corporal, dentro del campo disciplinar de la Educación Física. El análisis de la epistemología en dicho campo, no es algo nuevo, novedoso, se han presentado indagaciones y problematizaciones que son imprescindibles para resignificar la noción de prácticas corporales en el campo disciplinar.

La epistemología no es cualquier forma de discurso, es decir, no todas las construcciones discursivas valen dentro del campo científico. En cada construcción científica se presentan relaciones de poder que se entrelazan dentro de él y le dan cierta validación.

Desarrollo

Reflexionar en torno a la concepción de conceptos, es prioridad en este estudio, por este motivo es necesario contextualizar, darle marco conceptual, como se logró con el libro “Teorías de la Educación Física. Problemas teóricos y epistemológicos de la Educación del cuerpo”, donde se la presenta en sus relaciones interdisciplina:

La Educación Física no puede concebirse como una disciplina aislada, sino como un campo de relaciones sociales y culturales. Campo estructurado por reglas y recursos que pueden ser abordados por múltiples disciplinas. La filosofía, la biología, la psicología, la sociología, la psicología, la pedagogía, la economía, la antropología cultural, son algunos de los abordajes posibles que

permiten comprender distintos aspectos de este campo como objeto de estudio" (Rodríguez Feilberg, 2024. p 15).

Esta aproximación, al conocimiento del campo disciplinar, sirve de antesala para desarrollar los núcleos teóricos como los que se han seleccionado para este estudio. Epistemología y prácticas corporales se toman como centro, del que emergen las posibles líneas teóricas. La expresión reglas y recursos, alude a las últimas conceptualizaciones teóricas que intentan conciliar los aspectos más permanentes y generales de lo social, dice Rodríguez Feilberg con el fin de interpretar lo social en función de cada sujeto particular.

Para el desarrollo de los conceptos nodales de este escrito, se incorporan las consideraciones de autoras y autores que investigan las temáticas y que forman parte del programa de la materia Teoría de la Educación Física 4 (en adelante TEF 4), correspondiente al cuarto año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, de la Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata. La misma se encuentra en el campo de los saberes específicos del cuarto año de la carrera y sus contenidos, en articulación con el Plan de Estudios vigente (Plan 2000).

El primer aporte será el de Paulo Fernsteifer (2024), debido a que su visión hace hincapié en la epistemología crítica desde el campo de la Educación Física. El autor describe cómo el surgimiento de la crítica epistemológica se desarrolla a partir de la crisis de las ciencias positivistas del siglo XIX. Se sirve del desarrollo del concepto desde sus raíces griegas, donde episteme y logos traducidos al latín como "scientia" y "ratio", traducido al español, como "ciencia" y "decir/discurso", respectivamente. De esta traducción y de la interpretación del autor se describe a la epistemología como un discurso sobre la ciencia.

Fensterseifer aclara que este no es cualquier discurso, sino uno específico al que lo caracterizan su condición elevadamente teórica por sobre la condición técnica.

La epistemología, dice Fensterseifer, se va a preguntar por los factores, ciertos factores sociales, culturales, ideológicos, filosóficos y políticos comprometidos en el hacer específico de cada ciencia. El autor afirma, que también es un discurso sobre discursos, por lo tanto, llega y se concluye que la reflexión epistemológica sobre Educación Física queda posibilitada a través de la existencia de discursos que intentan explicar cómo se articulan los diferentes conocimientos que se vinculan en este campo disciplinar.

Para el autor en cuestión la primera pregunta es "¿Cómo esa forma de discurso llamado ciencia produce significados?" (Fensterseifer, 2023, p. 30) y para responder analiza cómo son esas construcciones de enunciados y significados, transformándolos en códigos, donde cada uno tiene sentido en el espacio en el que ese lenguaje, esa codificación de signos, son utilizados. Es la forma en la que la ciencia se escribe a sí misma, o sea, a la ciencia la construyen las personas, como todos los hechos sociales. Estos hechos sociales transformados en discursos, tendrán, según su legitimación, más veracidad que otros.

La epistemología, como discurso de la ciencia, es la entrada al desarrollo de la crítica epistemológica donde se admite que el saber de las ciencias, se construye y por esto también es posible decodificarlo. Es este el costoso trabajo que la ciencia tiene, el de correrse del lugar

de bueno por ser científico. Para este autor, el análisis de la crítica epistemológica, va a ir pasando por una serie de artículos, desde donde se pretende discutir diferentes aspectos de la producción de conocimiento en y para la Educación Física (EF) y su vinculación con el contexto científico y la intervención.

El estudio de Fensterseifer enuncia el conocimiento científico en vinculación a la cultura moderna, donde expresa:

En la medida que son las formas discursivas lo que nos interesa, la primera tarea de la crítica epistemológica es la tematización del lenguaje como médium de producción de significados. Es el lenguaje nuestro medio de acceso, no al ser sino al discurso sobre el ser." (Fensterseifer, 2023, p. 30)

Así resalta, como la primera tarea aparece con el lenguaje y la producción de significados, esta tarea opera atravesando preguntas en relación a la ciencia y esa forma de discurso productora de significados, también interroga con qué tipo de signos trabaja la ciencia.

Epistemología y prácticas corporales

Un punto clave en el enfoque que presenta Fensterseifer, en este escrito y en otros que ha presentado a lo largo de su carrera académica, es la idea de que el conocimiento no es estático ni completamente objetivo, sino que está profundamente vinculado a las prácticas y contextos históricos que lo modelan.

Pardo afirma que “la esencia de la Modernidad está dada por el ideal de una racionalidad plena” (Pardo, 2000, p. 26), en donde el mundo posee un orden racional-matemático. La Modernidad, en sus inicios, representa un renacimiento de la antigüedad clásica en contraposición a la Edad Media, periodo en el que la interpretación del mundo estaba dominada por lo teológico. Surge una confianza absoluta en el poder de la razón, con la convicción de la capacidad teórica del ser humano para comprender, dominar y transformar la naturaleza. Se persigue un conocimiento universal y necesario sobre el mundo. Durante esta etapa, prevalece la idea de un conocimiento sólido y una verdad objetiva, ya que se confía en poder descubrir y definir las leyes que rigen la naturaleza. Finalmente, se establece una firme creencia en el progreso social como resultado inevitable del desarrollo científico, lo que lleva a pensar que el conocimiento científico puede ser aplicado a toda la sociedad, promoviendo así un orden social más justo.

Trybalski Eichholz, retomando a Pardo argumenta que, “los conceptos de razón y verdad fueron pensados como sinónimos de razón y verdad científicas. Una revisión de los mismos, puede llevar a una posible crisis, que dé como resultado el surgimiento de un nuevo paradigma, denominado paradigma actual o tarde moderno o posmoderno”. (Trybalski Eichholz, 2009, p. 2)

El concepto “prácticas corporales” viene a dar respuesta a todas las preguntas que habían empezado a surgir en el campo disciplinar de la educación física. Así lo explica Marcelo Giles en su texto “Prácticas Corporales” (2017), capítulo que pertenece al libro “EDUCACIÓN DEL

CUERPO Currículum, Sujeto y Saber" coordinado por Ricardo Luis Crisorio y Carolina Escudero. El autor comenta que:

El concepto de prácticas corporales surge como fruto de las investigaciones que desde 1994 venimos realizando en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La necesidad de ajustar y precisar cada vez más el objeto de estudio nos llevó a definir este concepto como: las formas de hacer, pensar y decir que tienen por objeto las acciones del cuerpo. (Giles, 2017, p. 57)

Para comenzar Giles plantea lo siguiente: "si las prácticas son formas de hacer, pensar y decir, no hay en ellas otro componente que no pertenezca al mundo de la cultura, del lenguaje". (Giles, 2017, p. 57), entonces, podemos decir, que el concepto de naturaleza no tiene lugar en esta definición ni en las prácticas ni en el cuerpo. Desde esta postura se abandona la idea de una Educación Física con su mirada centrada y dirigida hacia el desarrollo natural del hombre por encima de los ejercicios artificiales de la gimnástica. Al inicio, se pensaba a las prácticas corporales como una actividad que realizaba un sujeto con su cuerpo, es decir que la práctica corporal era tomada como un sinónimo de la actividad física que era realizada por un sujeto que posee un cuerpo. Con el paso del tiempo esta perspectiva fue cambiando su significación, hoy en día, Crisorio afirma que "práctica corporal no es equivalente de actividad física o movimiento humano, sino que indica las prácticas históricas, por ende, políticas, que toman por objeto al cuerpo" (Crisorio, 2015, p. 9). Ahora veamos algunas consecuencias de esta definición.

A esta definición de prácticas corporales se llega conjugando dos conceptos. El primero de ellos es "prácticas" se retoma del concepto expuesto por Foucault, que las entiende como

la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen ("sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento") (DE4, 580), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una "experiencia" o un "pensamiento". (Castro, 2004, p. 428).

Parafraseando a Foucault podríamos decir, que esas formas de racionalidad que organizan los modos de obrar, de hacer, constituyen el "aspecto tecnológico" de las prácticas y la libertad con la que actúan dentro de estos sistemas prácticos, sería el "aspecto "estratégico", reaccionando a lo que otros hacen y modificando hasta cierto punto las reglas del juego. Este concepto de práctica que se toma desde la educación corporal, no supone un sujeto practicante, que precede a las prácticas y las realiza; sino que indica un sujeto "practicado", precedido por las prácticas y realizado en ellas.

A su vez Crisorio sostiene que estas toman por objeto al cuerpo, que no hay un sujeto que hace una práctica, como dice Parlebas, sino que hay una práctica que hace un sujeto y un cuerpo (no solo en lo morfológico), nos alejamos de lo que el sujeto haga con su cuerpo para entrar en una práctica corporal. Es decir, que el sujeto tiene que hacer con su cuerpo lo que la práctica le exige, lo que nos lleva a nuestro segundo concepto "corporales". El mismo deriva de corporal, que Crisorio lo entiende como una visión integral del cuerpo, donde lo biológico y lo físico están inextricablemente ligados a las construcciones sociales, culturales y políticas, subrayando la importancia de entender el cuerpo como un espacio de interacción y transformación social. Es

decir, es un cuerpo que no es natural, sino una construcción que se constituye en un orden simbólico, en el lenguaje, en el discurso, en las relaciones, en las acciones, en las prácticas, se lo entiende como una construcción particular de una disciplina singular.

Es ese cuerpo de la acción y no aquel cuerpo natural caracterizado por diferentes dimensiones, fases, etapas, pulsiones o subjetividades singulares alojadas y rastreadas en las claves (esencias, propiedades y naturalezas) de un cuerpo biológico.

La articulación de estos dos conceptos, el prácticas y el de cuerpo, merece una especial atención, debido a la importancia de estos en los sentidos que se le otorgan, desde la enunciación en los programas de las carreras de EF, hasta en las investigaciones más actuales.

La práctica forma el cuerpo y al sujeto, denominándose práctica corporal. Toda práctica tiene una serie de reglas que prevén un accionar específico (tecnológicos) como así también las libertades del sujeto para hacer (estratégicos). Las prácticas corporales son portadoras de sentido y como tienen que ver con un uso del cuerpo ofrecen a su vez, posibilidades de interpretación. Representan una experiencia de potenciación mediante el movimiento corporal. Hay un lenguaje que simboliza, expresa y significa.

Conclusiones

Como fue citado, la epistemología no es cualquier forma de discurso, es decir, no todas las construcciones discursivas valen dentro del campo científico. En cada construcción científica se presentan relaciones de poder que se entrelazan dentro de él y le dan cierta validación. La epistemología y las prácticas corporales se toman como centro, del que emergen las posibles líneas teóricas de la educación física.

Según Fensterseifer la epistemología es un discurso sobre discursos, de esta manera la educación física, queda posibilitada a través de la existencia de discursos que intentan explicar cómo se articulan los diferentes conocimientos que se vinculan en este campo disciplinar. Uno de los conceptos que se articulan es el de “prácticas corporales”, el mismo viene a dar respuesta a todas las preguntas que habían empezado a surgir en el campo disciplinar de la educación física.

Las prácticas corporales, son “formas de hacer, pensar, decir”, son prácticas culturales que toman por objeto al cuerpo, y a su vez implica conceptos de cuerpo y de sujeto muy distintos, situándolos en otro lugar. La prioridad no está puesta en un cuerpo y un sujeto supuestamente preexistentes, que “hacen” las prácticas, sino en las prácticas mismas, en las cuales uno y otro se configuran, son, en principio, “hechos”, marcados, determinados. El cuerpo, constituye figuras históricas determinadas por ciertas formas de problematización que definen objetos, reglas de acción, modos de relación con uno mismo, y cuyo estudio, a la vez, es la manera de analizar en su forma históricamente singular cuestiones de alcance general. Estas prácticas implican y relacionan los ejes del saber, el poder y la ética, así como aspectos técnicos y estratégicos

Finalizando, Crisorio (2015) postula, que no hay un sujeto que hace una práctica, como dice Parlebas (2004), sino que hay una práctica que hace un sujeto y un cuerpo, realizando lo que la práctica le exige. De este modo, cuerpo y sujeto sólo son, para nosotros, en tanto están inscriptos en un orden significante, lo que implica, en primer lugar, la pérdida radical de la naturalidad, de cualquier carácter natural del ser humano: pérdida del instinto, pérdida de la necesidad y pérdida de toda posibilidad de complementariedad con la naturaleza; en última instancia, pérdida del carácter de animalidad que se supone al viviente humano, por lo menos, desde Aristóteles.

Referencias bibliográficas

- Castro, E. (2004). El vocabulario de Michel Foucault: Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Universidad Nacional de Quilmes.
- Crisorio, R. (2015). Educación Corporal. En Crisorio, R. (coord.), *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (pp. 8-13). La Plata: EDULP, Colección Libros de Cátedra.
- Crisorio, R. L. (2020). Prácticas corporales en educación corporal. Libros de Cátedra.
- Fensterseifer, P. (2024). Conocimiento, epistemología e intervención, en Rodríguez Feilberg, N. (coordinadora) *Teorías de la Educación Física. Problemas teóricos y epistemológicos de la Educación del cuerpo*. Colección Libros de cátedra. EDULP.
- Giles, M. (2017). Prácticas Corporales. In R. Crisorio & C. Escudero (Comps.), *Educación del cuerpo: Curriculum, sujeto y saber*. (pp. 57–62). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Gross M. (2021). Prácticas corporales y emociones: Sentires atribuidos desde la práctica del pádel en períodos de competencia. Tesis de licenciatura en Educación Física. FaHCE UNLP.
- Rodríguez Feilberg, N (2024) Teoría de la Educación Física 4. Una propuesta para la enseñanza en la formación de grado. En Rodríguez Feilberg, N. (coordinadora) *Teorías de la Educación Física. Problemas teóricos y epistemológicos de la Educación del cuerpo*. Colección Libros de cátedra. EDULP
- Pardo, R. (2000). Verdad e historicidad. El conocimiento científico y sus fracturas. En *La Posciencia – El conocimiento científico en las postrimerías de la Modernidad*. Esther Díaz (Editora) Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Trybalski Eichholz, I. (2009). ¿Son suficientes los recursos con los que llegan los alumnos del profesorado de la UNLP a dar sus prácticas pedagógicas? En el 8º Congreso Argentino y 3º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata.

CAPÍTULO 7

Comentarios sobre el libro “Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador”, de Loïc Wacquant

Isabel Trybalski Eichholz, Fausta Izaguirre y Matías Sabella

Introducción

En este capítulo se presenta una reseña del libro “Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador” cuyo autor es el sociólogo y profesor Loïc J. D. Wacquant. Loïc nació en el año 1960 en Francia, se formó en la Escuela de Estudios Superiores de Comercio, en la Universidad de Chicago, donde se recibió de Doctor en Sociología en el año 1994. Su tesis doctoral se titula “The Pugilistic Point of View: How Boxers Think and Feel About Their Trade” (*El punto de vista pugilístico: cómo los boxeadores piensan y sienten sobre su oficio*) y su director fue el sociólogo, también francés, Pierre Bourdieu.

Wacquant se autodefine como “un sociólogo que intenta unir la epistemología, la etnografía, la teoría social y la comparación para captar la carnalidad de la existencia social”. (*Loïc Wacquant*, s.f.). A ello lo expresa a través de la escritura, cuando nos sumerge en el mundo del boxeo desde una perspectiva profundamente personal y reflexiva.

Previo a la publicación de “Entre las cuerdas” Wacquant publicó otras obras en idioma español. Una de ellas en el año 2001, titulada “Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio” de editorial Manantial y otra, en el mismo año, que tituló “Las cárceles de la miseria”. Ésta última tuvo dos ediciones, una por una editorial española y otra, en el 2023, por una editorial argentina. En el año 2005, publicó junto a Bourdieu “Una Invitación a la Sociología Reflexiva” en la misma editorial donde publicaría el libro que se está reseñando.

La obra en cuestión cuenta con 521 páginas y fue traducida por María Hernández. Fue publicada en el año 2006 por la editorial Siglo XXI de España Editores, S.A., ubicándose en el rubro "Sociología y Política Series".

El texto plasma la inmersión de Wacquant en el mundo del boxeo, describiendo en detalle desde el día que se inscribe en este deporte hasta los siguientes tres años. De este modo, se centra minuciosamente en todas las etapas que atravesó, narrando su experiencia como aprendiz de boxeador para desentrañar cuestiones más profundas sobre la sociedad y la cultura.

La reseña destaca cómo Wacquant utiliza el boxeo -desarrollado en un gimnasio de Chicago, EEUU- como lente a través del cual examinar particularidades socioeconómicas y raciales en el contexto de los barrios marginados. Además, hace foco en las conexiones entre el entrenamiento riguroso del boxeo y las reflexiones de Wacquant respecto de la masculinidad, el cuerpo y la identidad a través de su experiencia en el ring.

“Entre las cuerdas” está dividido en varias partes facilitando la lectura y comprensión. Asimismo, la narración está acompañada por fotos sacadas por el propio autor y así lo expresa en el apartado “Índice de ilustraciones” donde aclara que, salvo prueba en contrario “las fotos son del autor” (Wacquant, 2006, p. 11). Por su parte, el prólogo para la edición en español fue denominado “El sabor y el dolor de la acción”, siendo escrito en mayo del año 2002 en París, contando con cinco páginas su edición impresa. Respecto al prólogo del libro propiamente dicho, éste fue escrito dos años antes que su predecesor en Berkeley. Seguidamente, el cuerpo de la obra se subdivide en cuatro grandes capítulos que se titulan “La calle y el ring”, “Sacrificio”, “Una noche en el studio 104”, ““Busy” Louie en los Golden Gloves”, finalizando con el apartado de “Notas”.

Prólogo en Berkeley

El autor relata detalladamente cómo vivió durante 3 años en carne propia lo que significa el entrenamiento de los boxeadores -tanto los aficionados como los profesionales-, tomando entrenamientos de entre tres y seis veces por semana para llegar así a combatir oficialmente como uno de ellos.

El trabajo del escritor es una participación con observación, esto le permitió a los boxeadores y entrenadores expresarse libremente en su hábitat natural sin tener que ofrecer una representación teatralizada de cómo se supone que es un boxeador o lo que le demuestran al público.

El objetivo de este libro es comprender al boxeador con el propio cuerpo, de forma experimental.

El autor cuenta que inicialmente no tenía planeado participar en los entrenamientos de boxeo. Sin embargo, después de 16 meses de asistencia constante y con el aval de todos, comenzó a practicar el oficio de boxeador. Su experiencia previa en otros deportes como fútbol, básquetbol, rugby y tenis le proporcionó una valiosa base que facilitó su transición al boxeo. Este bagaje deportivo resultó ser indispensable para su desarrollo como boxeador.

Al unirse al entrenamiento de boxeo, logró superar el obstáculo de no tener experiencia previa en el deporte. Aunque ser el único blanco en el grupo podría haber generado complicaciones, el ambiente ético y la igualdad racial en el boxeo eliminaron cualquier barrera. La aceptación dependió únicamente de su disposición a seguir las reglas, trabajar duro y respetar la disciplina.

Su nacionalidad francesa también jugó a su favor, ya que los franceses han enfrentado históricamente explotación, desprecio y desconfianza, similares a las experiencias en América. Esto creó un sentido de empatía y comprensión mutua.

La calle y el ring

En este apartado se indaga en cómo el "gym" tiene actividades primarias y secundarias. Esto es, el gym es el lugar donde se forja ese cuerpo-arma y escudo que el boxeador utiliza en el ring y, a su vez, es el lugar donde se aprende la técnica y la táctica del deporte. Asimismo, y, ante todo, el gym aísla de la calle, es un escudo contra la inseguridad que ofrece el gueto, oficia de espacio protector y es lo que da la mayor sensación de pertenencia y aceptación que se le puede ofrecer a una persona.

Como bien se describe en el prólogo, la primera intención del autor fue recabar datos etnográficos precisos y detallados mediante la observación, pero luego también quiso poner en práctica la utilización de su cuerpo como arma, bala y blanco a la misma vez.

Pero ¿qué es ser y hacerse un boxeador?:

Hacerse boxeador es, en definitiva, apropiarse por impregnación progresiva de un conjunto de mecanismos corporales y de esquemas mentales tan estrechamente imbricados que se borra la distinción entre lo físico y lo espiritual, entre lo que supone de capacidades atléticas y lo que tiene de facultades morales y de voluntad. El boxeador es un engranaje vivo del cuerpo y del espíritu, que desdeña la frontera entre razón y pasión, que hace estallar la oposición entre la acción y la representación y, al hacerlo, constituye la superación fáctica de la antinomia entre lo individual y lo colectivo. (Wacquant, 2006, p. 32)

El gym ofrece un espacio de sociabilidad protegida, dando un espacio de contención, un refugio, ofreciendo un islate de estabilidad y orden a quienes se acercan. Muchos de ellos suelen dedicarse a ser violentos, acostumbrados a pelear para defenderse o simplemente para sobrevivir.

El Boys and Girls Club Woodlawn cumplía una función social destacada, ya que contribuía a que los jóvenes se mantuvieran alejados de los excesos, como la droga, la violencia y el crimen. "Invertir en la juventud de hoy es invertir en el Chicago de mañana" era el lema que identificaba a la institución pugilística. El gym es como una caja fuerte, por su hermetismo, ya que lo que sucede de la puerta para afuera, en las calles, en el barrio o en el país, no afecta nocivamente lo que pasa entre esas cuatro paredes.

Las conversaciones giraban en torno a ídolos legendarios, como Michel Jordan, líder de los Chicago Bulls. Estos modelos a seguir inspiraban con sus hazañas y ética de trabajo. Para los

jóvenes que se unían, era un ejemplo a imitar: una vida de sacrificio y esfuerzo. La holgazanería no era tolerada; los más experimentados llamaban la atención a quienes se relajaban.

Si te entrenas duro puedes viajar a muchos sitios [...] pero para eso hay que trabajar duro. Nadie te regala nada. No va a bajar el Espíritu Santo. Hay que trabajar duro, entrenarse duro, todos los días: carreras, shadows, bolsas, hay que ser serio en el trabajo. Entonces todo eso puede ser tuyo. (Wacquant, 2006, p. 52).

Para alcanzar los logros, además de seguir los consejos de los más grandes y experimentados, se deben cumplimentar las reglas del gym. Éstas son reglas claras y estrictas, visibles en la puerta de entrada. Estas normas regulan el comportamiento y los ejercicios de entrenamiento, asegurando un ambiente disciplinado y respetuoso para todos.

La mayoría de los boxeadores suelen provenir de ambientes populares y clase obrera, muchos de ellos inmigrantes. En aquel momento, se destacaban los mexicanos, luchando en el ring después de perderlo todo, con su cuerpo y resistencia como último recurso.

A menudo se cree que los boxeadores trabajan su disciplina en el gym trasladándose sólo al ring. Lo cierto es que, si desean triunfar, deben trasladarla también a sus vidas cotidianas. La denominación de “arte”, como se lo categoriza al boxeo, deviene por ser comparado con lo que realiza un artista. Pero, también, se la relaciona con las actividades que se realizan en una fábrica, ya que el cuerpo representa un arma y una herramienta al mismo tiempo. De esta manera, el entrenamiento representa el trabajo que deben realizar habitualmente.

El aprendiz de boxeador va construyendo una “embriaguez sensorial” particular, que no es igual a la de nadie. Ésta está constituida por la forma de dar los golpes, de recibirlas, de mover los pies, de bailar sobre la tarima. A su vez, los silbidos, los jadeos, los resoplidos y los gemidos, los gritos y los suspiros que este noble arte ofrece al espectador de esta disciplina son inigualables.

La palabra sacrificio implica un sinnúmero de ítems a cumplir. No solo es el entrenamiento que realizan a diario, también aparece lo relacionado a la alimentación, al sexo, a los excesos de la vida cotidiana. La “comida chatarra” -por mencionar un simple ejemplo-, es uno de estos ítems, ya que la alimentación es un aspecto destacado en la cotidianidad del boxeador.

Como se mencionó en párrafos anteriores, quienes se acercan a los gyms buscan dejar una vida de violencia y de excesos, e identifican a estas instituciones como “su casa” o como una “segunda madre”, ya que conciben que estos “islotes” cumplen una función protectora y nodriza. Se consideran “combatientes”, miembros de una “cofradía” en donde se identifican por su bravura física y su rudeza.

Analizando las lógicas y actividades típicas del *gym*, el autor dedica un capítulo exclusivo al “*sparring*”¹¹, un ejercicio específico del boxeo que muestra un entramado social complejo que construye los cuerpos de los púgiles.

¹¹ Ejercicio de “asalto”, trata de reproducir las condiciones del combate con la salvedad de que hay que ponerse casco protector y guantes llenos (Wacquant; 2006).

Se trata de una puesta en “práctica” de lo que puede llegar a ser una pelea real. Wacquant visibiliza en su investigación una “experiencia” que pone en forma a los aprendices y también pretende ser una prueba de fuerza, valor y astucia, donde los púgiles ponen en juego parte de su capital simbólico. Aunque esta práctica no es para cualquiera, hay que “ganarse” el sparring. Citando al entrenador DeeDee, “no tiene ni un gramo de sentido común sobre el ring, ya sabes por qué. No piensa, ya lo sabes, Loïc. Te deja KO en un santiamén” (2006, p. 84). El control y la mentalidad son factores que determinan, en algún punto, el acceso o no a este escenario.

Durante su trayecto de investigación construye tres conceptos fundamentales que configuran y operan durante esta práctica. Por un lado, la *elección de un compañero*, donde se observa la importancia e incorporación de un otro en una práctica individual, un compañero capaz de controlar sus golpes y emociones que va a constituir al púgil y a su capital social.

En segundo lugar, *una violencia controlada*, haciendo referencia a un trabajo consensuado entre el púgil y su compañero en donde va variando el nivel de violencia según los límites impuestos por el sentido de equidad de ambos boxeadores. Además, la regulación del entrenador es muy importante durante el desarrollo de la actividad. DeeDee hace una lectura del sparring entre Hutchinson y Butch, que ejemplifica a la perfección el concepto de Wacquant, expresándose de esta manera: “Le he dicho que no golpee fuerte. Si da, lo voy a sacar de ahí y lo reviente con un bate de béisbol. Es demasiado grande. ¡Cuidado con él!” (Wacquant, 2006, p. 86).

Y, por último, *un trabajo perceptivo, emocional y físico* donde el sparring es definido dentro de esta comunidad como una práctica que reeduca el cuerpo y la mente. Donde se visibiliza lo que Aristóteles concibe como el dualismo entre cuerpo y alma, siendo un trabajo que toma al cuerpo como medio para construirlo en una “*máquina de dar y recibir puñetazos*” (Wacquant, 2006, pág. 95). Mientras que la mente se imbrica con el mismo cuerpo; las emociones, la moral, la concentración, conforman también lo físico.

El desarrollo de esta práctica se da a través de una “pedagogía implícita y colectiva” afirma el autor. Una práctica esencialmente corporal y basada en el “*saber hacer*”, perteneciente a un tipo de pedagogía que responde desde lo implícito, práctico y colectivo. En la lógica del *gym*, el aprendizaje no se enmarca en teorías y libros, “no se aprende a boxear en los libros. Se aprende a boxear en la sala” (Wacquant, 2006, p. 99). Por lo tanto, existe -de manera explícita- una dicotomía entre teoría y práctica.

Wacquant para poder explicar las dinámica y creencias que circulan dentro del *gym* comienza definiendo la importancia que tiene el entrenador en la construcción de esta lógica, denominándose en su obra como “*el director de orquesta*”. DeeDee, el entrenador del club boxeo de Woodlawn, actúa como un observador que tiene el rol (facultad de poder) de que se reproduzca el dogma del boxeo. Pero, concretando el aprendizaje de una manera colectiva, donde imitar y copiar al otro es fundamental en el proceso.

Por otra parte, focaliza la importancia de “*un aprendizaje visual y mimético*”, definiendo al boxeo en su funcionamiento como una “familia”, en la cual hay jerarquías objetivas y subjetivas de saber que posicionan a los boxeadores en distintas escalas para reproducir un aprendizaje.

Este saber se opone a una racionalización del entrenamiento. Esto quiere decir que sus lógicas se heredan y se construyen dentro de su práctica.

Se demuestra, entonces, una pedagogía compuesta por un sistema de relaciones materiales y simbólicas que se establecen entre los diferentes sujetos y la disposición de su cuerpo.

¿Qué función tienen estas lógicas en la constitución del sujeto, su cuerpo y de la práctica misma? Como queda en evidencia, el cuerpo en esta práctica ocupa un lugar específico, visibilizando de alguna manera que el cuerpo es el verdadero sujeto (Wacquant; 2006). Por lo tanto, uno de los objetivos dentro del boxeo es saber administrar el capital corporal.

El control, el cuidado y la vigilancia del mismo es demasiado meticulosa y rigurosa para su funcionamiento y protección. En este entramado, el cuerpo es tomado como una herramienta de trabajo. Así, "el boxeador viene a considerar su cuerpo, y particularmente sus manos, como su capital profesional" (Wacquant, 2006, p. 122).

Pero en este uso del cuerpo, hay algunas paradojas que se evidencian. Por un lado, el no "desgastarlo". Esto es, la importancia del estado físico a la hora de competir. Y por otro, el "tiempo de rentabilidad". Es decir, la vida "útil" que tiene el cuerpo de un boxeador. Conceptos que pretenden aplicarse en el ring, pero también en la vida personal del púgil.

A continuación, se exponen algunos extractos de las notas de campo que evidencian la gestión del cuerpo:

Después del combate nulo de Butch en Park West: "No es el desgaste de los combates, es demasiado entrenamiento. Butch es un ansioso, un nervioso y se entrena demasiado" (DeeDee, 1989, p.134).

El declive físico y pugilístico de Alphonso: "Sabes el tipo tiene treinta y tres años, Loïc. Cuando tienes esa edad hay que estar en forma. No se anda con el alcohol ni con las drogas, ni con las mujeres" (DeeDee; 1988, p.136).

Sacrificio

En este apartado, el autor intenta reafirmar bajo qué conceptos/creencias/ideologías se constituye la práctica del boxeo, en la cual actúan como dispositivos de control que configuran los cuerpos de los boxeadores.

Mediante su investigación destaca la relevancia que toma el concepto "sacrificio" en la vida de toda la comunidad. Resulta ser un código ético que define la intención, la conducta y las relaciones de los sujetos; un conjunto de normas que establecen un mecanismo de funcionamiento que regula y disciplina los cuerpos.

Tiene una intención de darle sentido a la vida del boxeador, un dispositivo que selecciona y separa a los que "valen la pena". Se construye una tradición que regula los comportamientos, deseos, emociones de los practicantes para garantizar un control sobre su *habitus*¹².

¹² Adherimos al concepto empleado por Bourdieu que refiere a "disposiciones" o esquemas de hacer, pensar y decir asociados a la posición social de los sujetos.

El autor expone tres contextos particulares donde el “sacrificio” se evidencia y regula el hacer: nutrición, vida social y familiar y comercio sexual. Estos conceptos son los principales que infieren y configuran el cuerpo de un púgil, entendiendo que sus lógicas y entramados son una construcción social basada en creencias supuestamente verdaderas y estables. Por lo tanto, la mirada hacia los cuerpos ocupa un lugar determinadamente especial y selectivo, en donde el sacrificio suprime esta reflexión para justificar los “medios” por los cuales actúa.

Una noche en el studio 104

Se muestra la previa del combate, el pesaje, las costumbres, las tradiciones, los miedos, los pensamientos y las historias. El autor presenta cada hora, cada minuto, mediante diferentes charlas que tuvo con cada uno de los involucrados de ese día y los subsiguientes. 30 de julio de 1990 el día del pesaje previo a la pelea.

Reglas, leyes, tradiciones, usos y costumbres, rituales. Todo en la misma bolsa, ninguno más importante o con mayor prioridad que otro. La previa, el durante y lo que viene, todo en un minuto, en un abrir y cerrar de ojos.

Este apartado tiene como personaje principal a Curtis, uno de los pupilos de DeeDee. Loïc se encuentra entre la espada y la pared, entre cumplir su cometido y lograr obtener la información que necesita para su libro y acompañar a sus amigos de guantes.

El autor busca exprimir al máximo cada una de las conversaciones, observar cada uno de los momentos y poder hacer sus notas, algunas con un grabador, algunas con lápiz y papel. Para algunos, ya no es nada raro Loïc, con un aparato en la mano, ya que comparten con él la diaria. Para otros, puede ser incómodo, sentirse observados, analizados y quizás espiados, que en definitiva es lo que hace, pero sin mala intención.

El relato de la previa, empieza con el pesaje, los comentarios de cómo se siente Curtis, cuáles fueron los sacrificios que hizo, qué fueron las cosas que dejó de lado para llegar a ese momento.

Las historias van y vienen en el medio, charlas sobre otros boxeadores, viejas historias, recuerdos, comparaciones, visiones de otros compañeros del gym. Ese lugar se ha convertido en una casa para muchos y un refugio para otros.

Al llegar la hora señalada, todos se acomodan para enfilar directo a las cuerdas. Hay algo que resuena en la cabeza de Loïc, que Curtis le relata, “siempre quise ser un artista de escenarios”. En otras palabras, Curtis y seguramente otros boxeadores, buscan entre las cuerdas hacer su mejor performance. Apuntan a realizar la mejor de todas, enamorar al público que convocan, que se enamoren de ellos, que los tomen como ejemplo, que los sigan, que sean sus fans.

La previa a la pelea de la noche, transcurre sin penas ni glorias, o así es comentado, quizás porque el acto principal es el que se lleva todas las luces. En las diferentes charlas empiezan a aparecer nuevos personajes, como los parásitos, los paquetes y los perdedores. Todos tienen su objetivo claro, el problema es cómo son mirados por el resto, por el entorno. El parásito es aquel que jamás será campeón, que se aprovecha del trabajo y sacrificio de los boxeadores,

pero no agregan valor real. Wacquant, al estudiar el mundo del boxeo, también destaca cómo ciertos actores en este deporte buscan capitalizar las carreras de los boxeadores, especialmente aquellos de barrios desfavorecidos.

El perdedor, por su parte, sube al ring y sabe que va a perder, pero a pesar de ello, unos días más tarde vuelve a aparecer en cartel. Y finalmente, los paquetes, que suelen ser utilizados para que los boxeadores más prometedores o experimentados puedan aumentar su número de victorias fácilmente. Estos peleadores no representan un desafío serio, y enfrentarlos puede verse como un trámite para subir en el ranking o mejorar el récord personal.

Curtis sube al ring, y no es ninguno de los personajes mencionados. Sube con todas las indicaciones que pudo retener, entre el miedo y la euforia, entre la ansiedad y la felicidad. Se ha preparado, ha salido a correr, ha comido lo que se le ha indicado, ha hecho “sacrificios”, no ha tenido sexo, no ha bebido, ha dormido las horas suficientes, porque “a la cima no se llega por un camino de rosas”.

Transcurre el combate. Se detalla cada uno de los momentos, los golpes, los gritos, el aliento y la caída a la lona. Curtis lo toma como un pequeño rasguño, a DeeDee no le hace ninguna gracia. Ambos ven, sienten y perciben el momento distinto, uno entre las cuerdas, el otro sobre la cuerda, y jamás llegarán a un punto de encuentro. Terminado el encuentro, todos saludan, todos quieren las fotos, todos quieren ser “amigos del campeón”.

Y todo lo hecho hasta el momento, desaparece por un instante, apareciendo los hábitos de una persona que no dedica su vida, su cuerpo y su mente al boxeo. Aparece el momento de distensión, de alcohol, de risas, de sexo, un momento efímero ya que mañana hay que seguir.

“Busy” Louie en los Golden Gloves

Tres años de escucha, de prácticas, de hacer, pensar y decir; de decisiones políticas, de cómo cuándo y cómo hacerlo. Es el turno del autor de subir al ring y hacer un poco de “noble arte”, como llaman al boxeo.

Para él no significa un ascenso en la escala social, no necesita el reconocimiento. Para él no es una salida de la calle, ni una forma de vida. Para él es intentar saber qué se siente y expresa su objetivo diciendo “hacerse boxeador - prepararse para un combate- es como profesar los votos religiosos. ¡Sacrificio!”.

Loïc se preparó durante todo el tiempo que compartió con el resto en el gimnasio, ese lugar llamado Woodlawn Boxing Club, ubicado en el barrio de Woodlawn, al sur de Chicago, en los Estados Unidos.

Mantuvo su templo, su arma, su herramienta a rajatabla, siguiendo cada una de las indicaciones que DeeDee le dio, al igual que lo hizo Curtis y todos los boxeadores que eligen ese lugar para entrenar. Aquí las reglas están para cumplirlas, no para romperlas, y quien lo haga se queda afuera.

Hay una creencia muy popular que el boxeo es un deporte cruel y de brutos. En este caso, es el intelectual quien se transforma en boxeador y que sube al ring a estar “entre las cuerdas” por una única vez, como le dice el entrenador. El autor se enamora del lugar ni bien ingresa, y la

pelea es el último paso que le queda para completar las líneas. DeeDee le da el gusto, pelea. Wacquant agradece ese gesto, describiendo en varias páginas cómo es un minuto de combate, todo lo que recibe, cómo se recogen esos golpes; cuando le falta el aire, cómo es acertar un golpe de otra persona; lo que está pasando en ese ida y vuelta de combate pugilístico.

Conclusiones

Esta reseña busca desentrañar cómo el autor combina su rol de académico con el de aprendiz, ofreciendo una mirada única sobre este deporte cargado de simbolismo y significado.

Donde visibiliza como las configuraciones discursivas económicas, políticas, sociales y culturales constituyen a la práctica y a los mismos sujetos. Por lo tanto, la relación que se tiene con el cuerpo, la administración de la vida personal y profesional, la construcción de los vínculos, demuestra cómo las subjetividades de la propia sociedad constituyen al boxeo en sus particularidades y lógicas.

De esta manera, se pueden develar diferentes teorías que pueden ser utilizadas como discursos de análisis para interpretar qué lugares ocupan el sujeto, el cuerpo, la práctica y los mecanismos de poder dentro del texto.

Las teorías que constituyen al sujeto nos permiten observar, por ejemplo, la construcción de un tipo de masculinidad. Donde el concepto refiere únicamente a una verdad hegemónica que responde a un sexo/género binario y heterosexual, y en donde también la sexualidad es un factor determinante y cobra sentido la administración y vigilancia de la misma.

Por otro parte, si hablamos de cuerpo podemos visibilizar su uso en términos de capital corporal, considerándolo como una herramienta y máquina que responde a un deporte. Pero entendiendo que la misma se constituye dentro los sistemas económicos que operan como dispositivos de poder, por lo tanto, los términos como “sacrificio”, “disciplina”, “esfuerzo” se imbrican en el cuerpo y pasan a ser parte de la subjetividad de los sujetos.

Siguiendo esta corriente, la práctica entonces se conforma bajo estos conceptos entendiéndose como un entramado social complejo que reproduce las mismas lógicas de la población.

Entonces, el trabajo etnográfico del autor -el convertirse en aprendiz de boxeador-, permite dimensionar que las construcciones de estos conceptos se dan en una cultura específica. Hablamos de un barrio negro de Chicago, Estados Unidos; donde se visibilizan problemas y temas tales como “trastornos demográficos, intensificados por políticas municipales, conflictos entre bandas, desocupación, fracaso escolar, que termina haciendo de Woodlawn un desierto económico a la vez que un purgatorio social” ... (p. 33).

Esta descripción no es meramente teórica y explicativa, sino que intenta develar cómo ciertos sectores de la sociedad según su capital económico, social y político emplean una relación específica con su cuerpo y en este caso con la práctica del boxeo.

Las lógicas deben ser pensadas más allá del *gym*, entendiendo que tales dispositivos como el mercado, la sexualidad, la política, entre otros infieren en la construcción del boxeo. El poder penetra y toma al cuerpo para operar, controlar, vigilar, disciplinar en su propia ideología.

En conclusión, entendemos que todas las prácticas son formas de hacer, pensar y decir. Y que ellas mismas se ven envueltas en una trama social compleja que las configura y modela, esto nos permite poder analizarlas, criticarlas y reconstruirlas pensando en términos sociales, colectivos y democráticos.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2006). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Anagrama Colección Argumentos.
- Loïc Wacquant. (s.f.). Loïc Wacquant. <https://loicwacquant.org/>
- Teorías de la Educación Física Problemas teóricos y epistemológicos de la Educación del cuerpo. (2023). En N. B. Rodríguez Feilberg (Comp.), *Teorías de la Educación Física Problemas teóricos y epistemológicos de la Educación del cuerpo*. Universidad Nacional de La Plata.
- Wacquant, L. J. D. (2006). *Entre las Cuerdas: Cuadernos de un Aprendiz de Boxeador (Sociología y Política)*. Siglo XXI Ediciones.

CAPÍTULO 8

Deporte y sociología: intersecciones entre métodos, teorías y objetos

Julia Hang, Paula Cuestas y Rodolfo Iuliano

Introducción

En el presente artículo reflexionamos sobre el deporte como objeto de estudio de la sociología, atendiendo al modo en que su análisis habilita diversas intersecciones entre metodologías y teorías y objetos. Para ello, analizamos un corpus de tesinas cuyos objetos de investigación se inscriben en el campo de los estudios sociales del deporte. Estas fueron presentadas como trabajos finales de grado para la obtención de la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Nos propusimos analizar los modos en que estas investigaciones problematizan el deporte a partir de construir una serie de dimensiones analíticas sobre las que este capítulo profundizará: la metodología utilizada, las teorías que orientan las preguntas y que contribuyen a la comprensión del problema, el tipo de objeto seleccionado o universo empírico a indagar y la relación entre estas tres.

Antes de presentar estas investigaciones y avanzar con el análisis, enunciaremos el lugar que la tesina ocupa en la formación de sociólogos y sociólogas en la UNLP, así como el peso que han comenzado a tomar ciertas temáticas y formas de investigar al interior de la carrera. Asimismo, planteamos una breve reconstrucción del modo en que el deporte como objeto de estudio de la sociología ha ido cobrando relevancia y consolidándose como un campo de conocimiento.

La tesina en Sociología de la FaHCE/UNLP

Para finalizar la carrera de Licenciatura en Sociología, se solicita la presentación de una tesina o trabajo final de grado. Esta es una particularidad de la Licenciatura en la UNLP ya que no todas las carreras de Sociología del país exigen este texto final. Sin embargo, la realización de la tesina supone una instancia importante en la obtención del título ya que, tal como lo explica la información disponible en el propio sitio web de la Facultad, este texto: “es un trabajo escrito, de naturaleza monográfica, que tiene el carácter de un ejercicio de investigación, entendida en sentido amplio y producto del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares

de la carrera”¹³. En ese sentido, los temas que se investigan en el marco de estos trabajos finales son muy heterogéneos y se inscriben en distintos campos de interés.

En los primeros años de la carrera, a mediados de la década de 1990, las tesinas solían tener un tono más bien ensayístico o de discusión bibliográfica en torno a algún concepto teórico abordado en la formación. Con la consolidación y el crecimiento de la carrera, se fueron conformando y estableciendo distintos equipos de trabajo coordinados por profesores e investigadores de la planta docente del Departamento. Esto -junto a la expansión del sistema científico- dio lugar a que tanto el estilo de investigaciones que se desarrollan en el marco de las tesinas como los campos temáticos en que se inscriben fueran diversificándose cada vez más. Sin dejar de lado la elaboración de trabajos de corte monográfico o bibliográfico, desde hace más de una década, los estudios de caso, las investigaciones cualitativas y los trabajos etnográficos fueron tomando cada vez mayor preponderancia. Si realizamos un recorte del último lustro, se presentan entre 25 y 30 tesinas por año. En el repositorio institucional donde se publican estos trabajos, se alojan más de 650 archivos¹⁴.

De acuerdo con la propuesta del plan de estudios de la Licenciatura, al final de la carrera las/os estudiantes deben acreditar unas 200 horas de investigación. Estas se pueden cursar en el marco de talleres optativos de 50 o 100 horas de investigación (cuatrimestrales o anuales) y/o a través de la participación en algún proyecto de investigación acreditado de la Facultad o la Universidad. La oferta de talleres y proyectos cambia cada cuatrimestre. En línea con lo mencionado antes, el crecimiento del sistema científico a lo largo de los años 2000 y 2010, fue promoviendo la conformación de líneas de investigación y grupos de trabajo que están a cargo del dictado de estos talleres y que radican proyectos de investigación en nuestra universidad e instituto. Es en el marco de estos talleres y proyectos en los que, en muchas ocasiones, comienzan a gestarse ideas e intereses que luego culminan en la elaboración de la tesina de grado.

Dentro de esta variada oferta temática que incluye propuestas afines a la sociología del trabajo, de la educación, estudios sobre delito, historia reciente, entre otras varias líneas, al interior del Departamento de Sociología no hay (ni ha habido) talleres específicos sobre estudios sociales del deporte pese al crecimiento que este subcampo viene teniendo desde hace ya varios años. Sin embargo, otras carreras de la UNLP tanto de grado como de posgrado se han hecho eco de este crecimiento al incorporar asignaturas obligatorias o seminarios optativos que se pueden inscribir en este campo. Así, mientras la tecnicatura en periodismo deportivo cuenta con la cátedra de sociología del deporte¹⁵, los posgrados en Educación Física de la FaHCE desde

¹³ Disponible en: <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarías-y-prosecretarías/académica/deptos/sociología/tramites/trámite-210818114916689258>

¹⁴ Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=q&r=1&hs=1&css=1&c=all&t=0&q=Departamento+de+Sociolog%C3%A1+ADa&fqf=MA&j=me&sf=&cc=tesis>

¹⁵ Tal como se puede observar en el plan de estudios de la carrera publicado en la página web de la facultad: <https://perio.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2019/03/Plan-Tecnicatura-Superior-Universitaria-en-Periodismo-Deportivo-Plan-2017.pdf>

hace más de dos décadas han incorporado la perspectiva sociológica para el análisis del deporte de modo transversal, como así también en seminarios específicos¹⁶.

El deporte como objeto de estudio de la sociología

A pesar de no contar con una asignatura específica que aborde el deporte como tema de la sociología, al interior de la carrera este se volvió un objeto legítimo. En 2018 la revista del Departamento de Sociología, *Cuestiones de sociología*, publicó un dossier sobre deporte, donde sus compiladores afirmaban en la introducción que dicha publicación podía leerse como parte del estado de asentamiento y estabilización del campo de los estudios sociales del deporte y de su creciente especialización (Garriga, Hang y Iuliano, 2018). Gran parte de este desarrollo se inscribe en la perspectiva según la cual el deporte funciona como una “arena” en la cual podemos investigar ciertos elementos que la sociedad y la cultura ponen en escena. Retomando la noción del fútbol como “arena pública” desarrollada por el antropólogo Eduardo Archetti en 1985 en *Fútbol y Ethos*, un conjunto de investigaciones indagaba en el deporte como un objeto desde el cual problematizar diversas dimensiones sociales y culturales. Según Garriga Zucal (2014), los estudios socioantropológicos del deporte se volcaron a estudiarlo “como un juego profundo, una riña de gallos balinesa” (p.99) que permitía estudiar las formas en que los actores perciben, actúan y manipulan el mundo en el que están insertos. Como veremos en los próximos apartados, estas tesinas indagan en diversos deportes para problematizar, comprender e iluminar múltiples dimensiones de la realidad social. En este sentido, resulta ilustrativa de esta operación teórica el siguiente apartado de Buzzo (2023), quien a partir del análisis del modo en que se aprende a jugar fútbol mixto y el modo en que los propios actores conceptualizan su práctica, se pregunta por la producción de subjetividades generizadas en la sociedad contemporánea. Así, la autora sostiene:

En el marco de estos interrogantes, esta tesis se plantea como objetivo más amplio realizar un aporte para la exploración de los deportes mixtos a partir de un abordaje cualitativo de grupos que practican fútbol mixto amateur en la ciudad de La Plata. Me interesa mostrar de qué manera las experiencias de estos grupos podrían dar cuenta de procesos sociales de producción de subjetividades en relación a nuevas formas de expresar y vivenciar los géneros, y las masculinidades y feminidades a partir de tramitar las diferencias sexo-genéricas en el contexto del juego (Buzzo, 2023, p. 9).

Por otra parte, se registran algunos factores que han contribuido en despertar un mayor interés desde las ciencias sociales y la sociología, en particular, a tratar de comprender el lugar de las prácticas deportivas en la sociedad. En primer lugar, la emergencia de nuevos deportes o de deportes antes considerados como “alternativos” (Guttman, 2007), cuya práctica se ha extendido visiblemente en la sociedad. Desde experiencias como el skate, el rafting o el surf

¹⁶ Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Secretaría de Posgrado. (2005). *Teoría social del deporte* (Programa del curso). Rodríguez, María Graciela. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.840/pp.840.pdf>

hasta juegos vinculados a otros productos culturales como lo es el caso del quidditch o el jugger, inspirados en la saga literaria *Harry Potter* y la película *La Sangre de los héroes*, respectivamente (Ibarrola y Sangaio, 2024). En segundo lugar, otro factor vinculado a un creciente interés por el estudio de las prácticas deportivas puede deberse a un notable cambio y aumento en los hábitos deportivos y la actividad física (Hijos y Murzi, 2023), crecimiento que además se vincula en el último tiempo a los cambios que socialmente trajo aparejado la situación de confinamiento por la pandemia en 2020 y el uso de nuevas tecnologías digitales donde lograron posicionarse nuevos “gurús del fitness” (Hang e Hijos, 2020). Finalmente, estos cambios implican nuevas formas de vivir el deporte, lo que se traduce en novedosas formas de compartir experiencias deportivas, de crear lazos y sociabilidades en torno a ellas y de construir subjetividades a partir de su práctica en las que las ciencias sociales encuentran un más que interesante campo de indagación.

Presentación de tesinas

A partir de una indagación en el repositorio institucional en que se alojan las tesinas, hemos encontrado ocho trabajos que construyen problemas de investigación en torno al deporte. Para comenzar el análisis, el primer dato relevante es que todas ellas son posteriores al año 2011. Este dato se corresponde, tal como desarrollamos en el apartado previo, con el crecimiento de ciertas líneas de investigación dentro del Departamento de Sociología luego de los años 2000, pero que recién comienzan a conformarse con más firmeza hacia el 2010. No obstante, si hacemos un recorte más fino, de las ocho tesinas que integran nuestro corpus, cinco de ellas han sido escritas en los últimos cinco años en un contexto en el que, como también mencionamos previamente, emergen nuevas prácticas deportivas y nuevos modos de vivir, registrar y compartir dichas experiencias en torno al cuerpo y al deporte. Respecto de las temáticas que estudian estos ocho trabajos, a pesar de la afirmación precedente respecto de la emergencia de nuevos deportes, cabe señalar que cinco de ellas abordan cuestiones relacionadas de algún modo con el fútbol, el deporte más extendido en nuestro país. En efecto, tal como señalan Hijos y Murzi (2023), según la Encuesta Nacional de Actividad Física y Deporte llevada adelante en 2021, entre las prácticas deportivas, predilectas de la población argentina se encuentra caminar, correr, jugar al fútbol, andar en bicicleta, hacer algún tipo de gimnasia o practicar natación. Podemos afirmar entonces que la selección de objetos de estas tesinas se inscribe en este escenario, donde la vida cotidiana de una gran porción de la población está atravesada por la práctica deportiva.

Una de las tesinas, entonces, es sobre políticas de seguridad en espectáculos deportivos, particularmente de fútbol (Rosa, 2017). Las otras cuatro (todas publicadas en los últimos cinco años) permiten establecer un diálogo entre sí, si atendemos al modo en que -de una u otra forma- todas ellas plantean una discusión entre el amateurismo y el fútbol profesional. Magnone (2021) reconstruye las trayectorias de vida y las motivaciones de jóvenes jugadores de fútbol en dos clubes platenses que aspiraban a ser profesionales; en tanto que Bauzá Mutilba (2020) indaga sobre las prácticas de un equipo de fútbol amateur de un pequeño pueblo al interior de la

provincia de Buenos Aires. Por su parte, Vispo (2023) analiza el proceso de profesionalización del fútbol femenino y Buzzo (2023) investiga las experiencias de jugadorxs de fútbol mixto recreativo. Estas últimas tres versan además sobre temáticas de género en un contexto signado por el avance y las luchas de los movimientos feministas, aunque atendiendo a diversas perspectivas: mientras que Bauzá Mutilba indaga en el modo en que en el fútbol masculino se produce una sociabilidad que habilita la emergencia de ciertas masculinidades consideradas como “hegemónicas”, Vispo repara en el modo en que la profesionalización del fútbol femenino se constituyó como problema público en un contexto de avance de los feminismos. Por su parte, Buzzo evidencia que en la práctica del fútbol mixto se constituyen y tramitan nuevas formas de feminidades y masculinidades.

De las otras tres tesinas, una es sobre las prácticas de un grupo de nadadores master de un club y la otra sobre los sentidos atribuidos al running dentro de un grupo de corredores. A diferencia de las anteriores, se centran en una práctica deportiva individual, pero le dan preponderancia en sus análisis a los modos en que dichos deportes se desarrollan y significan en espacios colectivos. Cabe resaltar, por otro lado, que estas dos tesinas (Hang, 2011; Acciaresi, 2014) fueron las primeras en ser presentadas. La restante trata sobre el desarrollo de actividades físicas en la vida cotidiana, en un contexto histórico muy particular: aquel signado por las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio dispuestas por el Estado frente al avance del Covid-19 en el año 2020. En ese marco, como concluye la autora, la actividad física desempeñó funciones muy diversas: como una manera de enfrentar la sensación de encierro a la vez que de fomentar nuevas estrategias de sociabilidad, ayudó a distraerse de la crisis global causada por la pandemia (en tanto fuente de ocio y diversión), sirvió para estructurar horarios y se convirtió en un elemento clave para organizar la rutina en los hogares.

En síntesis, podemos concluir que, en mayor o menor medida, estas ocho investigaciones dan cuenta del carácter social, colectivo y también político que tiene el desarrollo de la actividad física y de las prácticas deportivas. Asimismo, consideradas en perspectiva y en relación al corpus de tesinas publicadas en el período referido, ponen en evidencia que la indagación sociológica en torno a los fenómenos deportivos ha ocupado un lugar de creciente relevancia entre las investigaciones y producciones (tesinas) desarrolladas para la graduación en el Departamento de Sociología.

El lugar de la metodología en estas tesinas

Partimos de entender a los estudios sociales del deporte más que como un estudio de una esfera aislada de la sociedad, como una parte de una amplia trama socio-cultural que la conforma. Asumimos también que el estudio de los mundos deportivos, con sus prácticas, dispositivos y sensibilidades, puede potenciar su capacidad de descubrimiento enfocándose en un abordaje situado que busca relevar experiencias empíricas concretas donde la perspectiva de sus protagonistas ocupa un lugar preeminente en la elaboración de la interpretación sociológica. No

sorprende, entonces, que las tesinas en Sociología inscriptas dentro de esta línea de estudios, presenten una gran afinidad con las formas de investigación cualitativa y etnográficas.

De las ocho tesinas mencionadas, cuatro de ellas (Hang, 2011; Acciaresi, 2014; Bauzá Mutilba, 2020 y Buzzo, 2023) parten del desarrollo de un denso trabajo etnográfico, complementado en todos los casos con la realización de entrevistas en profundidad. Sus autoras/es realizaron observaciones etnográficas en distintos escenarios y diferentes situaciones significativas para sus respectivos casos de estudio. En el caso de Buzzo, cuyo recorte temporal retoma parte del período de confinamiento por la pandemia de Covid-19, esto se complementó también con el análisis de interacciones en entornos virtuales, como un grupo de WhatsApp del cual la investigadora formaba parte.

El desarrollo de un trabajo etnográfico en estos cuatro casos particulares, habilitó a sus autoras/es a plantear alguna reflexión específica en torno a la dimensión corporal que se pone en juego en el desarrollo del universo empírico que estudian ya que en todos los casos se reconocen como practicantes de dicha disciplina. Es decir, que se vinculan con el deporte (ya sea natación, running o fútbol) no solo como científicas sociales que construyen un objeto de estudio sobre él, sino también como sujetos que atraviesan esa experiencia deportiva. Esta cercanía con el objeto supone también un vínculo especial con él, que, de cualquier modo, no se expresa siempre de la misma manera. En algunos casos, esa condición de lo que podría llamarse “nativas/os” parte de una mirada crítica y condenatoria sobre la práctica. En otras, por el contrario, es posible leer una romantización sobre el objeto. De cualquier modo, esto lleva necesariamente a quien investiga a desarrollar una mirada descentrada de la práctica que permita construirla como un objeto de investigación sociológica. En todos los casos, los/as tesistas desarrollan y objetivan esta vinculación con sus objetos de un modo extenso y reflexivo en las páginas iniciales del texto.

Esta relación con el objeto no solo se da en los casos en que se desarrolló un trabajo etnográfico o existe este vínculo como integrantes del campo. Por ejemplo, Vispo (2023) no es necesariamente “nativa” del caso empírico que estudia, pero, desde su condición de militante tiene un vínculo político e identificatorio con su objeto. Como en los casos anteriores, esto también supuso la elaboración de una operación reflexiva (Cuestas, Iuliano, Urtasun, 2018) para la tesista. Siguiendo con el caso de esta tesina, Vispo (2023) recurrió a la realización de entrevistas en profundidad como su principal técnica de investigación. En su caso, la interlocutora es una ex jugadora de fútbol profesional, cuya trayectoria vital resulta elocuente para los objetivos que la autora se propone en esta tesina. Este trabajo se complementa con el análisis de discursos mediáticos en torno a la profesionalización del fútbol femenino presentes tanto en libros periodísticos escritos por mujeres significativas en este campo, como en intervenciones en espacios públicos y en redes sociales.

En el caso de Dobrovsky Serrano cuya tesina no solo se centra en el período de mayor restricción de circulación por la pandemia (en 2020) sino que además comenzó a escribirse en un momento de fuertes medidas de distanciamiento social (en 2021), la autora también optó por desarrollar entrevistas en profundidad a través de una plataforma de videollamadas. Dado los

desafíos que esto trajo aparejados, en esta tesina se plantea una extensa reflexión sobre cómo desarrollar una investigación de estas características en ese contexto de confinamiento.

Por su parte, Magnone (2021) realiza un planteo muy original al combinar herramientas cuantitativas con otras cualitativas. En concreto, la autora recupera encuestas y entrevistas realizadas en 2008 en el marco de un trabajo previo a jugadores de categorías inferiores de los clubes Estudiantes de La Plata y Gimnasia y Esgrima de La Plata. Pero no se queda con aquellos datos, sino que retoma el contacto con algunas de estas personas, más de diez años después, para realizar entrevistas en profundidad. Por medio de un estudio longitudinal prospectivo se propuso recuperar sus historias de vida (Muñiz Terra, 2012).

El caso de Rosa (2017) supone, quizás, el más distinto. La principal técnica metodológica utilizada por el tesista fue la de analizar discursos públicos de circulación masiva sobre violencia en el fútbol. Su trabajo, como fue anticipado, se sitúa en un cruce entre los estudios sociales del deporte y las investigaciones sobre seguridad en las que el uso de fuentes mediáticas cobra otra relevancia. En ese sentido, los marcos conceptuales que guiaron la investigación de Rosa y la afinidad de estos con cierta forma de desarrollar este tipo de trabajos, seguramente influyeron en sus decisiones metodológicas. Al respecto, la atmósfera académica (Cuestas, Iuliano, Urtasun, 2018) en la que se formó conceptual y metodológicamente este tesista, pero también las/os otras/os siete autores orientaron en una determinada dirección el modo de acercarse, delimitar y abordar los objetos de investigación.

Antes de pasar a indagar sobre los enfoques teóricos que guiaron la elaboración de estos trabajos, cabe señalar que resulta evidente el lugar central que la reflexión metodológica tiene en estas ocho tesinas. Lejos de plantearse como un apartado burocrático en el que solo se enumeran las tareas realizadas y las técnicas elegidas, sus autoras/es presentan rigurosas y elaboradas reflexiones en torno a la adopción de una u otra estrategia metodológica, así como al desafío de investigar sociológicamente mundos sociales de los que son parte o por los cuales se sienten interpeladas/os. Como fue planteado en el párrafo precedente, la formación de estas/os tesistas en una atmósfera académica que le otorga una valoración muy significativa a las decisiones metodológicas, no parece casual¹⁷.

Estudiar en y del deporte

“Conocer científicamente constituye siempre un desafío; el camino de la ciencia es siempre riesgo y aventura para quien decida alejarse de los senderos que conducen a reafirmar lo ya dicho” (Marradi, Archenti y Piovani, 2018, p. 68)

En el campo de las ciencias sociales, el fenómeno deportivo ha sido conceptualizado desde diferentes claves teóricas. Garriga Zucal, Hang y Iuliano (2018) destacan cuatro grandes

¹⁷ Así, vale la pena aclarar que los equipos de dirección de las tesinas, como así también gran parte de los tesistas comparten proyectos de investigación en el área de las metodologías radicados en el Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales (CIMECS) de la FaHCE-UNLP.

tradiciones que gravitan en las producciones de este campo: las perspectivas tributarias de la teoría crítica según la cual el deporte aparece como una instancia de distracción que enajena al sujeto de una experiencia directa de sus condiciones materiales de explotación; la teoría figuracional, derivada de los aportes de Elías y Dunning (1992 [1986]) que entiende al deporte como una instancia de realización del proceso civilizatorio en tanto regulación creciente de los impulsos violentos; la teoría de la práctica bourdieana (1990; 2000) según la cual el deporte se organiza con la lógica de un campo, donde intervienen actores encaramados en luchas incesantes por la apropiación de recursos (capitales) y las teorías meritocráticas que conceptualizan al deporte desde el mito igualitarista por analogía con el imaginario representado como igualitario por los regímenes democráticos (Ehrenberg, 1991; Bromberger, 1995).

Con diferente intensidad y niveles de apropiación, estas tradiciones operan como trasfondo de las tesinas que hemos analizado. Es decir, lxs tesistas citan a los autores clásicos del campo, pero construyen sus propias categorías a partir de las operaciones con sus propios datos, evitando utilizar la teoría como destino. Por ejemplo, el trabajo de Bauzá Mutilba (2020) indaga en el lugar que el fútbol ocupa en la sociabilidad masculina adulta de un pueblo de la provincia de Buenos Aires. Para ello, dialoga con la teoría crítica, pero la descarta porque no le permite dar cuenta de la agencia de los sujetos para la creación de un universo moral y código ético. Una operación similar realiza Hang (2011) para el caso de los nadadores master, quien repara en la centralidad de la agencia de lxs sujetos en su práctica deportiva más que como instancia reparadora del sujeto. Bauzá Mutilba a su vez dialoga con la teoría meritocrática, en tanto son los propios actores los que leen su realidad, de modo situado, a través de la categoría de “mérito”. Por su parte, el trabajo de Magnone (2021) recurre a categorías bourdianas para analizar las trayectorias de futbolistas que buscan ser profesionales, evidenciando el modo en que en torno a la práctica del fútbol se inculca una ilusión duradera que tiende a organizar las expectativas de quienes aspiran a perdurar en él. La noción de mérito es allí también central en tanto que es el esfuerzo la clave que desde la perspectiva de los jugadores explicaría quienes son merecedores o no de ser futbolistas profesionales. Encontramos por lo tanto que las categorías teóricas son puestas a prueba a partir de la empiria.

Otras de las tesinas analizadas pivotan en perspectivas que se hacen eco del amplio campo de los estudios de género y feminismos, pero en combinación con aportes posbourdianos que permiten pensar la politicidad de la práctica de las deportistas (Buzzo, 2023) y el modo en que sus demandas se constituyen en problemas públicos (Vispo, 2023). Esta primera aproximación, que no podemos desarrollar con más profundidad aquí por una cuestión de espacio, busca dar cuenta de las teorías y perspectivas que los/as tesistas movilizan para responder a sus preguntas de investigación. Nuestro análisis evidenció que la perspectiva sobre la que se inscriben las tesinas es solidaria con la concepción del deporte como arena (Archetti, 1985): a partir del análisis del deporte es posible problematizar diferentes temas y dimensiones del mundo social, como pueden ser los géneros, las clases sociales, las moralidades o las políticas de seguridad. Por lo tanto, cada tesina, a partir de la indagación en un universo empírico particular, permite iluminar diversos aspectos de la sociedad poniendo en diálogo los datos con diversos aportes

teóricos que no están predeterminados de antemano. Es decir, encontramos que las tesinas no se orientan por un marco teórico predeterminado, sino que la teoría se encuentra desplegada a la luz de los hallazgos empíricos. Solo dos de ellas (Magnone, 2021; Dovrovsky Serrano, 2022) presentan un breve apartado en el que desarrollan los conceptos centrales de la tesis, mientras que los otros trabajos hacen emergir diversos debates teóricos en la medida en que la descripción de sus universos empíricos lo requieren. Ya sea que se desplieguen debates en torno a la construcción de masculinidades en la sociedad contemporánea (Bauzá Mutilba 2020; Buzzo 2023) o acerca de la producción de colectivos y moralidades desde deportes individuales (Hang, 2011; Acciaresi, 2014), vemos en estos trabajos una fuerte presencia de la empiría, desplegada mayormente a partir de descripciones densas y profundas, que tomadas seriamente en consideración, invitan a tensionar los conocimientos preexistentes, contribuyendo a conformar un "pluralismo razonado" (Kessler: 2013, p.14) que concibe el valor de cada teoría de manera relativa, no absoluta.

Moralidades, politicidades, géneros y desigualdades. Hallazgos a partir del estudio sociológico del deporte.

El trabajo de investigación desarrollado por Hang (2011) en torno a los nadadores master ha iluminado los sentidos que asume la práctica de la natación entre personas que se integran a un equipo master, donde al mismo tiempo que se involucran en un trabajo corporal de superación de afecciones, se entraman en relaciones profundas de amistad, a la luz de las cuales consiguen revisar sus trayectorias biográficas, y construir sentidos de pertenencia grupal y de superación personal específicos. Por otra parte, poniendo el foco la práctica del running en uno de los momentos de crecimiento de la disciplina a nivel local, el trabajo de Acciaresi (2014) permitió mostrar cómo la conformación de un grupo de practicantes en el que se planifica y comparten los entrenamientos y las competencias involucra formas de sociabilidad específicas que dan forma y compatibilizan sentidos aparentemente contradictorios y tensos de salud, lesión y dolor compartidos.

Como señalamos en la introducción, un conjunto de trabajos se ha abocado a estudiar el fútbol desde el punto de vista sociológico, desde diferentes enfoques metodológicos, contribuyendo al estado de conocimiento sobre el tema en diferentes dimensiones.

El trabajo de Rosa (2017) sobre la regulación de la asistencia a los estadios de fútbol, pone de relieve cómo la violencia en el fútbol se configuró en un problema público, mostrando que circulación pública de discursos que estigmatizan a los "barras bravas" como responsables de la violencia en el fútbol, contribuyó a que el Estado establezca una medida de prohibición de asistencia de público visitante, para preservar a los "hinchas", caracterizados como víctimas de la violencia. De forma complementaria, el trabajo permite comprender el papel de los medios de comunicación como arena de producción y circulación de los discursos dominantes sobre la violencia en el fútbol, y de la justificación de la prohibición de las hinchadas visitantes.

Otros trabajos, inspirados en los debates teóricos y políticos que contribuyó a promover el movimiento feminista en la última década, han abordado el estudio del fútbol poniendo en el centro del enfoque la dimensión de género. En este sentido, el trabajo de investigación de Vispo (2023) con jugadoras profesionales de fútbol, contribuyó a mostrar el proceso por el cual la demanda por la profesionalización del fútbol femenino ganó legitimidad y se configuró como un problema público. Reconstruyendo las acciones militantes desarrolladas por estas mujeres, el trabajo muestra cómo esa demanda consiguió perforar las resistencias institucionales, por un lado, y, por otro, cómo impactaron estos cambios en las trayectorias vitales y laborales de las jugadoras.

Atendiendo al impacto del debate sobre el lugar de los géneros en la sociedad en general y en el fútbol en particular, el trabajo de Buzzo (2023) ubica su aporte ya no en el plano de las transformaciones legales e institucionales, sino en el nivel de las prácticas y marcos interpretativos. El trabajo estudia la expansión de la práctica del fútbol mixto en la ciudad de La Plata, y contribuye a comprender el impacto que tiene esta experiencia tanto en el modo en que viven el género sus practicantes, como en los propios patrones y dinámicas de juego. Considerando que la práctica deportiva implica una acción política sobre el yo, es decir de producción de la subjetividad, el trabajo de Buzzo muestra cómo la coexistencia de practicantes de diferentes géneros habilitan un proceso reflexivo y al mismo tiempo práctico, de deconstrucción de las formas de utilizar y concebir el cuerpo, la intensidad del contacto físico y el carácter agonístico del fútbol que eran propios del fútbol masculino, configurando nuevos marcos cognitivos y nuevas sensibilidades en torno a la práctica del fútbol mixto.

Otro trabajo que ha realizado un aporte en torno a los entramados sociales que se configuran a partir del fútbol, es el trabajo de Bauzá Mutilba (2020). Si bien su enfoque no adopta marco teórico feminista, este trabajo también advierte que en torno a la práctica del fútbol gravita muy fuertemente un conjunto de dispositivos que producen género, entre otras dimensiones que también son relevante en su universo empírico. A partir de un trabajo de campo desarrollado en un club de fútbol de una localidad de la Provincia de Buenos Aires, el trabajo de Bauzá ha mostrado que entrenar y jugar al fútbol en un club del interior que no pertenece a la primera división, contribuye a producir y reproducir fronteras identitarias de grupo, lazos de sociabilidad y moralidades masculinas.

Por su parte, desplazando el interés analítico hacia el fútbol profesional, el trabajo de Magnone (2021) ha permitido conocer el modo en que los clubes de fútbol profesional, en tanto instituciones socializadoras, se disponen marcos interpretativos sobre las prácticas y disposiciones consideradas apropiadas para desarrollar carreras exitosas, como son las nociones de esfuerzo y mérito personal. A partir de un trabajo de reconstrucción de trayectorias de personas que jugaron al fútbol con expectativas de realizar una carrera profesional, su investigación muestra que la práctica del fútbol puede entenderse como la participación en un campo, que inculca una ilusión duradera, la cual se manifiesta tanto entre quienes consiguen desarrollar una carrera profesional, como entre quienes redirigen sus trayectorias hacia otras actividades aunque conservando la creencia en el valor del juego, y el deseo de mantenerse vinculados de alguna forma.

Por último, el trabajo de investigación de Dobrovsky Serrano (2022) asumió el desafío de formular una pregunta de investigación en torno al desarrollo de actividad física por parte de personas confinadas en el contexto del aislamiento obligatorio establecido por el Estado nacional como medida paliativa para afrontar la pandemia por Covid-19. A partir de un trabajo de campo virtual, esta investigación mostró que la realización de ejercicios físicos durante el aislamiento asumió diferentes formas y sentidos para las personas entrevistadas, en su mayoría pertenecientes a los sectores medios. Por un lado, a partir de los materiales de campo fue posible conocer que las personas tuvieron que reacondicionar sus hogares y readaptar objetos de la vida cotidiana para desarrollar sus entrenamientos. Por otro lado, el trabajo mostró que había un sentido transversal en la práctica, relacionado con una gestión de las emociones, con la posibilidad de mantener el ánimo y sobrelevar las preocupaciones del encierro, más que con el objetivo de adaptación a un ideal estético o de salud. Por último, la indagación sobre la actividad física, permitió también ampliar el foco hacia la vida cotidiana, y mostrar cómo se configuraron los roles de género y la distribución desigual de las tareas de cuidado, así como el despliegue de tácticas para garantizar instancias de sociabilidad y encuentro más allá de las interdicciones oficiales.

Leyendo transversalmente los hallazgos que elaboran estas investigaciones, es posible observar que las prácticas y dispositivos ligados al deporte tienen una gravitación muy fuerte en la producción de categorías morales y moralidades, por ejemplo, en torno al esfuerzo, el sacrificio y el mérito, como criterios de diferenciación y clasificación entre los grupos sociales en la actualidad.

Podemos sostener, asimismo, que la mirada sociológica enfocada sobre deportes “individuales” ha permitido poner de relieve cómo se configuran tramas sociales que dan forma a esas prácticas deportivas. En efecto, actividades que en términos de su naturaleza técnica se practican individualmente como el running o la natación, se han revelado como arenas prolíficas para comprender cómo actúan las determinaciones sociales en los desempeños de lxs practicantes, y al mismo tiempo, mostrar que esxs practicantes en su quehacer particular, contribuyen a producir y reproducir marcos sociales de la acción. Si bien correr y nadar, en las disciplinas estudiadas por lxs investigadorxs, son actividades realizadas individualmente, la integración a equipos de entrenamiento, la experiencia compartida tanto de la práctica deportiva individual como del conjunto de emociones, frustraciones y expectativas asociadas a la práctica, sedimentan sentidos de pertenencia, grillas de evaluación y gestión de los padecimientos corporales y formas de grupalidad sin las cuales resulta imposible comprender acabadamente esas prácticas deportivas.

Los estudios sociales del deporte han permitido también conocer formas específicas en que el deporte interviene no solo en la producción de las categorías de género, sino en la politización de las asimetrías en diferentes dominios como la práctica del fútbol amateur y profesional por parte de las mujeres.

Finalmente, es posible sostener que el estudio de las disputas que se configuran en torno a las prácticas deportivas, el modo en que determinados colectivos consiguen configurar problemas públicos en torno a diferentes formas de desigualdad, estigmatización y ejercicio de la violencia puede representar un aporte sustantivo para la producción de datos y enfoques para

el diseño de políticas públicas que permitan problematizar y revertir las asimetrías sociales y simbólicas que aún permanecen fuera del campo de discusión o invisibilizadas.

Conclusiones

A lo largo de este artículo presentamos una reflexión en torno al deporte como objeto de estudio de la sociología a partir del análisis de un corpus de tesinas que podemos inscribir en el campo de los estudios sociales del deporte y que fueron presentadas para finalizar la Licenciatura en Sociología de la FaHCE (UNLP). Atendiendo a la metodología utilizada, las teorías que orientan las preguntas y que contribuyen a la comprensión del problema y al tipo de objeto seleccionado o universo empírico a indagar encontramos algunas regularidades que nos interesa destacar. En primer lugar, vimos que el deporte funciona como una “arena” en la cual es posible investigar ciertos elementos que la sociedad y la cultura ponen en escena. En segundo lugar, se trata de trabajos donde la reflexión en torno a la metodología es medular: no sólo se refiere a las técnicas, sino que se incluye una serie de debates conducentes a lograr un mayor descentramiento de lxs investigadores para comprender el mundo social de lxs otrxs desde su propio punto de vista. En tercer lugar, vimos que la teoría es movilizada de modo relativo y no absoluto. Esto quiere decir que es la empiría la que, desplegada mayormente a partir de descripciones densas y profundas, solicita la tensión de los conocimientos preexistentes e invita la reflexión sobre la teoría. Estos tres elementos, de modo entrelazado, han dado lugar a novedosas elaboraciones cuyos hallazgos consideramos significativos no únicamente para la sociología del deporte, sino para el campo más amplio de la sociología en general. Del mismo modo, se trata de trabajos que, tomados seriamente en consideración, pueden impactar en la producción de datos y enfoques para el diseño de políticas públicas que permitan problematizar y revertir las asimetrías sociales y simbólicas que aún permanecen fuera del campo de discusión o invisibilizadas.

Referencias bibliográficas

- Acciaresi, P. (2014). *"Ya se me había hecho un hobby, una droga": Goce, dolor e identificación en un grupo platense de corredores*. Trabajo final de grado (Licenciado en Sociología). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Archetti, E. (1985). *Futbol y Ethos*. Buenos Aires: Flacso.
- Bauzá Mutilba, L. (2020). *"Un lindo grupo humano": Mérito, masculinidad y sociabilidad en la configuración moral de un equipo de fútbol amateur*. Trabajo final de grado (Licenciado en Sociología). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Bourdieu, P. (1990). *¿Cómo se puede ser deportista?*. En *Sociología y Cultura* (pp.193-213). Méjico: Grijalbo.

- Bourdieu, P. (2000). Programa para una sociología del deporte. En *Cosas dichas* (pp. 173-185). Barcelona: Gedisa.
- Bromberger, Ch. y Hayot, A. (1995). *Le Match de football: Ethnologied'une passion partisane à Marseilles, Naples et Turin*. Paris: Éditions de la MSH.
- Buzzo, N. (2023). *"Che, ¿por qué no juegan un mixto?" Género y politicidad en el fútbol mixto recreativo de la ciudad de La Plata*. Trabajo final de grado (Licenciada en Sociología). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Cuestas, P., Iuliano, R. y Urtasun, M. (2018). Nuevas fuentes de la imaginación sociológica: la operación reflexiva y la construcción del objeto etnográfico (pp. 175-203). En Piovani, J. I. y Muñiz Terra, L. (comp.) *¿Condenados a la Reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: CLACSO – BIBLOS.
- Dobrovsky Serrano, L. (2022). *Entrenando por Zoom: actividad física y vida cotidiana en la ciudad de La Plata durante el aislamiento obligatorio por la pandemia del COVID-19*. Trabajo final de grado (Licenciada en Sociología). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Ehrenberg, A (1991). *Le culte de la performance*. Paris: Calmann-Lévy.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992) [1986]. *Deporte y ocio en el proceso civilizatorio*. México: FCE.
- Garriga Zucal, J. (2014) Qué es y para qué sirve la antropología del deporte (97-103). En Cambior, E.; Ron, O.; Hernández, N. y otros (coord.). *Prácticas de la educación física*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Colectiva y Monográfica; 2).
- Garriga Zucal, J., Hang, J y Iuliano, R. (2018). Estudios sociales del deporte: investigación empírica, debates teóricos y abordajes metodológicos en el campo de las ciencias sociales contemporáneas (dossier). *Cuestiones de Sociología*, 18.
- Guttman, A. (2007). *Sport: the first five millennia*. University of Massachusetts Press.
- Hang, J. (2011). *'Lo que pasa en los master queda en los master': Deporte, sociabilidad y clasificaciones morales entre nadadores master del Club Universitario de La Plata*. Trabajo final de grado (Licenciada en Sociología). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Hang, J. & Hijós, N. (14 de junio de 2020). Los cuerpos en la cuarentena. *Página/12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/256137-los-cuerpos-en-la-cuarentena>
- Hijós, N. y Murzi, D. (2023). Hábitos deportivos y práctica de actividad física en la última década en Argentina. Análisis a partir de las Encuestas Nacionales de Actividad Física y Deporte de 2009 y 2021. *Educación Física y Ciencia*, 25(4), e273.
- Ibarrola, D. y Sangiao, G. (2024). Propuesta de abordaje conceptual para la investigación de nuevas prácticas deportivas. *VIREF Revista de educación física*, 13(1), 50-68.
- Kessler, G. (2013) en Corcuff, P. (2013). *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010*. Buenos Aires: Siglo XXI. 11-18

- Magnone, N. (2021). *El sueño de no quedar Offside: Motivaciones y trayectorias de vida de jóvenes jugadores de fútbol*. Trabajo final de grado (Licenciada en Sociología). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*.
- Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y Trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-65.
- Rosa, S. (2017). *La década sin visitantes. Un análisis de los discursos sobre la prohibición del público visitante en el fútbol argentino*. Trabajo final de grado (Licenciada en Sociología). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Vispo, J. (2023). *Mujeres, futbolistas y ¿profesionales? Analizando la profesionalización desde las futbolistas*. Trabajo final de grado (Licenciada en Sociología). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

CAPÍTULO 9

Revisión teórica de proyectos de extensión sobre prácticas corporales

Carmelo Gandini Tresols y Norma Beatriz Rodríguez Feilberg

Introducción

Los modelos de Extensión Universitaria en Latinoamérica han presentado una polisemia conceptual-normativa y una gran heterogeneidad al agrupar actividades, lo que demuestra que esta práctica se ha convertido en un significante en disputa (cf. Tommasino y Cano, 2016). Dado que el área de extensión es una configuración territorial difusa, y que su integración curricular en el campo de la Educación Física en la UNLP aún se encuentra en transición, este texto propone mostrar que las prácticas que la configuran están atravesadas por múltiples teorías. A partir del análisis de los temas prioritarios de proyectos de extensión de la FaHCE presentados entre 2008 y 2022, que tienen como objeto las prácticas corporales, se evidencian los diversos niveles de complejidad que los procesos teóricos les imprimen.

En el caso particular de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, UNLP), a principios de este milenio, la reforma de su Estatuto posicionó a la extensión en un nivel similar al de la enseñanza y la investigación, estableciendo en el preámbulo que “[...] reconoce como funciones primordiales el desarrollo y fomento de la enseñanza, la investigación y la extensión” (UNLP, 2008, p. 3). Antes de esta reforma estatutaria, que en 2008 invierte la lógica y concepción sobre la tarea de extensión, la representación y práctica que predominaban en la cotidianidad universitaria respecto a esta función se orientaban hacia un modelo de “difusionismo-transferencista” (Tommasino y Cano, 2016). Este paradigma se caracterizaba por la transferencia de saberes y tecnologías desde la universidad hacia la sociedad, con el objetivo de lograr cambios en la conducta, los hábitos o los procedimientos de un grupo determinado en relación con una actividad específica.

Actualmente, y como resultado del proceso de reforma del Estatuto, la UNLP en general, y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en adelante, FaHCE) en particular, impulsan una concepción de Extensión Crítica (Tommasino y Cano, 2016) o Extensión Liberadora (Bralich, 2017). Este modelo, vinculado a la concepción de Educación Popular (EP) freireana y a la investigación-acción-participación (IAP) de Fals Borda, ambas impulsadas en la década de 1970, se enmarca dentro de dos objetivos intrínsecamente relacionados. El primero, asociado a la formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales, apuesta por un enfoque crítico y dialógico que busca trascender la formación exclusivamente técnica que ofrece la universidad y aspira a alcanzar desarrollos formativos integrales. El segundo, en su dimensión política, se propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares, buscando aportar a la generación de procesos de poder popular y a un desarrollo horizontal, “una relación de comunicación dialógica en la que ambos, educador y educando, resultan transformados por el proceso de la *praxis*” (Tommasino y Cano, 2016, p. 15).

Dado este proceso histórico de disputas en una de las funciones que hoy tiene igual relevancia que sus pares –la enseñanza y la investigación–, nos propusimos analizar los supuestos teóricos sobre el concepto de extensión universitaria en los que se enmarcan y operan los proyectos desarrollados en el área de Educación Física (en adelante, EF) de la FaHCE-UNLP. Es decir, nuestro trabajo retoma la discusión desde una perspectiva del campo de la EF en articulación con la función de extensión universitaria, para examinar cómo se ha dado la práctica extensionista en dicho campo tras la reforma del Estatuto de la UNLP en 2008.

En síntesis, buscamos analizar el estatuto epistemológico de la noción de extensión universitaria en las propuestas presentadas entre 2008 y 2022 y su impacto en el ámbito de la formación en EF dentro de la FaHCE-UNLP, para saber de qué se habló (y se habla) y quiénes hablaron (y hablan) cuando se trata de extensión universitaria en ese campo y contexto específicos.

Extensión Universitaria: un significante en disputa

Siguiendo a Tommasino y Cano (2016), tomamos como punto de partida que, en el desarrollo histórico de las universidades latinoamericanas, el concepto de extensión universitaria se convirtió en un significante en disputa debido a su gran controversia conceptual-normativa y a la enorme heterogeneidad de actividades que las personas que la frecuentan nombran de la misma forma. Es decir, aquellos procesos de significación se transformaron en complejos debates que buscaban la representación hegemónica de dicha función. Esta situación, sumada a la ausencia o falta de legitimidad de la extensión en incursiones de áreas más “científicas”, ha provocado una concepción heterogénea de la práctica extensionista, asociada casi exclusivamente a lo práctico-vivencial-relacional y relegando en el área los procesos de investigación, evaluación y sistematización conexos (cf. Tommasino, 2007).

Considerando este contexto, observamos que, en el caso específico de la Educación Física (EF) en la UNLP, la ausencia de experiencias teóricas específicas (al menos explícitas) en y de

las prácticas extensionistas, y en consecuencia su escasa difusión, afecta el reconocimiento de la extensión como una de las funciones del ternario universitario. Esta situación genera un terreno difuso e intrincado en el ámbito disciplinar, lo cual limita la formación de grado en EF en relación al campo específico de extensión universitaria.

En este sentido, a través del análisis de contenidos, buscamos indagar las formas en las que se manifiesta la concepción de extensión universitaria en los proyectos ejecutados en la FaHCE, para identificar a quienes se posicionaron como las voces legítimas que definieron la extensión y, a su vez, los significantes que se institucionalizaron –como discurso “oficial”– en este proceso. Nos enfocamos en el análisis documental y discursivo de los proyectos de extensión, considerando que en la relación entre discursividad y no-discursividad, los documentos nos ofrecen la posibilidad de encontrar lineamientos que no solo fundamentan el armado de cada proyecto, sino que también justifican el accionar de las personas extensionistas. De este modo, entendemos que cada proyecto se plantea desde una perspectiva teórica-metodológica particular y propia de cada grupo, la cual consideramos relevante para su análisis.

Extensión Universitaria: el caso de la UNLP

Si bien es cierto que a lo largo de la historia de su difusión e institucionalización académica en el siglo XX y lo va del siglo XXI, el término extensión universitaria en América Latina se convirtió en un concepto polisémico y controversial (Tommasino y Cano, 2016), es importante destacar el esfuerzo que han hecho distintas universidades de la región para intentar definir un piso común para la implementación y promoción de esta práctica. Desde la primera década del siglo XX, con las primeras experiencias del “extensionismo latinoamericano”, la extensión fue para el reformismo naciente “un programa de transformación universitaria y un espacio de reunión, organización y politización. [...] Al principio, la metodología consistía en conferencias en locales obreros sobre temas culturales, científicos, legales y políticos.” (Cano Menoni, 2017, p. 9-10). Así, la universidad era la productora de saberes y conocimientos “legítimos” y, una vez producidos, era responsable de difundirlos hacia la comunidad en la que estaba inscrita, con la intención de “modernizarla” y/o “formarla”.

Las universidades latinoamericanas, como sostienen Tommasino y Cano (2016), han sido históricamente un campo donde compiten diferentes proyectos político-académicos que disputan los modos de producción, buscando vincular de manera específica los procesos de enseñanza y creación de conocimiento con las problemáticas nacionales y las necesidades de los sectores populares. Estas pugnas son, en parte, las que han llevado a convertir a la extensión universitaria en un concepto controversial y con múltiples significados.

En el caso de la UNLP, la reforma de su Estatuto en el año 2008 implicó un proyecto político-académico con características e ideas particulares. Esta reforma posicionó la extensión en un nivel similar al de la enseñanza y la investigación, estableciendo en su preámbulo que “[...]

reconoce (por igual y) como funciones primordiales el desarrollo y fomento de la enseñanza, la investigación y la extensión" (UNLP, 2008, p.3; los paréntesis son nuestros). Sin embargo, y a pesar de la reforma estatutaria, la formación en extensión ha sido poco desarrollada en su aspecto teórico-metodológico dentro del campo de EF en la FaHCE-UNLP. Así lo evidencia la casi nula mención de esta función en el Plan de Estudios (2000), el cual es anterior a la reforma y aún está vigente a la fecha de realización de este trabajo tanto para la Licenciatura como para el Profesorado.

En este sentido, si consideramos que el trabajo con el conocimiento es la misión fundamental de la universidad y que la investigación "sin el concurso de las otras funciones perdería capacidad de difusión, recreación e incidencia social" (Coscarelli y Picco, 2006, p. 36), es de suma importancia no reproducir la asimetría que históricamente se ha dado entre el ternario de funciones. Por ello, creemos necesario debatir y apostar a la extensión como el medio por el cual la universidad logre su función social, "contribuyendo al tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de la comunidad, la reconstrucción del tejido social, el desarrollo económico sustentable y el fortalecimiento de la identidad cultural" (UNLP, 2008, p. 4).

La reforma en el 2008 del mencionado Estatuto, en el artículo 17 definió la función extensionista como

un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, con el objeto de generar conocimiento a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social. (UNLP, 2008, p. 9).

Esta definición propone a las lógicas académicas trabajar en función de y en articulación con las problemáticas y demandas sociales de los sectores populares. Responde, por lo tanto, a la intención de contribuir a la resolución de las diferentes dificultades sociales, a la toma de decisiones y a la formación de opinión desde la práctica específica, con el fin de crear conocimientos a través de un proceso de integración con y en el medio social. Así, se realiza un aporte al desarrollo social que es, a su vez, recíproco con el desarrollo académico. En este sentido, los lineamientos definidos en el Estatuto influyen, aunque sea de forma relativa, en las orientaciones políticas y procedimentales de cada facultad que la conforman y en los departamentos respectivos de las carreras de cada facultad.

De este modo, la UNLP se ha visto atravesada en su totalidad por estas corrientes de pensamiento en relación a la extensión universitaria, que, de una forma u otra, han dado forma y significado al recorrido histórico que la práctica extensionista ha emprendido en la institución desde su fundación/nacionalización. Parafraseando a Viñes, Simoy y Scarnatto (2019), la visión y concepción político-institucional de la UNLP determinó, de alguna manera y en un sentido general, el modo de entender y conceptualizar la extensión. Esta universidad, entrado el siglo XXI, apostó por una nueva idea y un proyecto político-académico enfocado en la articulación e igualdad de condiciones de las tres funciones que componen la institución. Desde allí, se ha

fortalecido en el desarrollo de las políticas universitarias la concepción del extensionismo crítico y/o liberador y la propuesta de articulación con las demás áreas.

Sin embargo, como en todo proceso de cambio que implica una reforma de paradigmas fuertemente arraigados, aún persisten dificultades para la articulación del área de extensión con las otras dos funciones. También sigue siendo difícil incorporar la extensión desde una perspectiva de producción científica y de enseñanza académica, a pesar de haberse logrado una transformación en las perspectivas teóricas.

Estas problemáticas, a su vez, atraviesan la formación en el campo de la EF en la UNLP en relación a la práctica extensionista, y se reflejan en el análisis de los documentos de los proyectos seleccionados. Estas problemáticas son las que nos propusimos analizar, y de las cuales surgieron reflexiones que compartimos en el siguiente apartado.

Reflexiones de cierre: la multiplicidad teórica en la Educación Física de Extensión

Según los autores consultados (Bonacatto, 2019; Bralich, 2017; Cano Menoni, 2017; Carballo, 2018; Tommasino, 2007; Tommasino y Cano, 2016; Pinedo, 2019; Viñes, Simoy, Scarnatto, 2019), en este camino centenario del extensionismo latinoamericano, las prácticas de esta función han variado –y aún varían– sustancialmente en su concepción: desde una visión más tradicional, transferencista y/o de divulgación, proveniente de las universidades europeas, hacia una mirada posterior, crítica o liberadora respecto del modelo anterior, que adquirió un tinte latinoamericano particular, según las luchas de los movimientos estudiantiles y políticos de cada época y región. Ejemplo de esta última idea fue la reforma –política, conceptual y procedural– emprendida por la UNLP a partir de la modificación estatutaria en 2008.

En el caso particular de la Educación Física en la UNLP, los años posteriores a la reforma del Estatuto vieron un aumento en la presentación de proyectos de extensión. Recolectamos y analizamos 50 proyectos inscritos entre 2008 y 2022 que tenían a la FaHCE como unidad ejecutora y que abordaban la Educación Física como saber principal. Estos proyectos, que adoptaron una perspectiva transformadora desde el punto de vista teórico, establecieron diálogos con el campo de la enseñanza y de la investigación, pero sin grandes transformaciones en las lógicas instituidas. Similar a lo que menciona Tommasino (2007) para el caso de la Universidad de la República en Uruguay (UdelaR), estas lógicas provocaron que las prácticas de extensión en el campo de la Educación Física en la UNLP continuaran ausentes o tuvieran escasa relevancia en la incursión en las áreas más científicas, ligadas a la investigación y comunicación académica.

En ese sentido, al tener poca incidencia en las áreas de investigación, difusión y enseñanza, y al asociarse las acciones extensionistas casi exclusivamente con lo práctico-vivencial-relacional, sus lógicas generaron un terreno difuso al abordar la extensión en el campo teórico y práctico –académico– en el área de Educación Física. Por lo tanto, el trabajo extensionista

resulta ser una experiencia poco aprehensible para el estudiantado que cursa el Profesorado y la Licenciatura en Educación Física en la UNLP. De este modo, cuando la extensión llega a las áreas de enseñanza o investigación, lo hace con una concepción simplificada que la considera únicamente como una técnica de aplicación. En este rol, la extensión pone en tensión, siempre y únicamente desde la práctica, las ideas y significados previos a la intervención, construidos en el ámbito de enseñanza, en las aulas o en los espacios de investigación.

Dentro de esta lógica de concebir el extensionismo en el campo de la Educación Física en la UNLP, observamos algunas situaciones que han variado y otras que permanecen constantes más allá de los cambios propuestos y de los nuevos sujetos participantes:

En la fundamentación y en los objetivos de los proyectos comienza a aparecer la idea de un otro, ya no como mero sujeto pasivo, sino como un actor activo, participante de la vida cotidiana del territorio, que posee un saber y conocimiento propio y legítimo, con el cual la universidad debe dialogar.

El territorio, la comunidad y las personas que lo integran son sujetos con derechos, y la universidad –en coordinación con otras instituciones estatales– se vincula con estos actores desde una relación horizontal, dialógica y democrática, para encontrar soluciones a los derechos que les son vulnerados.

Se enuncian derechos, garantías, posibilidades y variadas propuestas de intervención, pero no se explicita necesariamente o de manera precisa la noción teórica del concepto de “Extensión Universitaria”, dejando el campo abierto a interpretaciones externas a la disciplina, que, sin diálogo con ella, no contemplan el saber específico de la Educación Física en y desde la práctica de extensión.

Si bien la mayoría de los proyectos analizados buscan vincular la investigación y la enseñanza, las prácticas extensionistas continúan mostrando una falta de articulación entre las tres funciones y persiste la implementación real de políticas y espacios universitarios que promuevan la igualdad de condiciones entre estas funciones.

Como reflexión final, pensamos que, para superar la falta de articulación entre la extensión y las otras dos funciones, y para incorporar esta área con plena legitimidad desde una perspectiva que articule con la producción científica y la enseñanza académica, sin supeditarse a ellas, es posible avanzar, como lo han hecho otras universidades (por ejemplo, la Universidad de la República en Uruguay y la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina), en una agenda programática que incluya el debate sobre la curricularización de la extensión o que rescate esta función como experiencia formativa de grado en tanto práctica (cf. Carballo, 2018).

Además, como parte del objetivo de jerarquizar y mejorar las prácticas de intervención en el área de extensión, se hace necesario, además de profundizar nuestra labor en el reconocimiento de la especificidad extensionista, promover la evaluación continua de las acciones que constituyen esta práctica en diálogo con los actores y las organizaciones sociales, y fomentar la sustentabilidad y sostenibilidad en el tiempo en los modos de intervención de cada trabajo y/o equipo extensionista.

Referencias bibliográficas

- Bonicatto, M. (2019). Doble vía. El aporte de la Planificación Estratégica Situacional a la extensión estatutaria de la UNLP (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/79848>
- Bralich, L. J. (2017). Una mirada histórica a la Extensión Universitaria. En Carrasco, J. C., Cassina, R., & Tommasino, H. (2017). Extensión en obra: Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en Extensión Universitaria. Recuperado de <http://beu.Extensión.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/201>
- Cano Menoni, A. (2017). La Extensión Universitaria y la universidad latinoamericana: hacia un nuevo “orden de anticipación” a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba. E: Revista De Extensión Universitaria, 7(7), 6–23. Recuperado de <https://doi.org/10.14409/Extensión.v0i7.7047>
- Carballo, C. (2018). Disyuntivas de la democracia, la democratización y la extensión universitaria. EN: R. Crisorio, C. Seré Quintero y A. Rocha Bidegain (Coords.). Democratización de la educación superior: Políticas, actores e instituciones. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Coscarelli, M.; Picco, S. (2006). Formación de formadores en los proyectos de Extensión Universitaria: Aportes para la reflexión. Escenarios (11), 35-44. En Memoria Académica. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8543/pr.8543.pdf
- Fals Borda, O. (1993) La investigación participativa y la intervención social. Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada. N°92, pp 9-22. Madrid: Cáritas Española.
- Freire, P. (1993). Educación popular. Cuadernos de Educación, 167, 39-50. Recuperado de https://www.lhblog.nuevaradio.org/b2-img/freire_argentina.pdf
- Pinedo, J. (2019). Oficio, oficiantes y Extensión Universitaria. Notas a favor de una sociología modesta en una universidad de poros abiertos. Cuestiones de Sociología, 21, e081. Recuperado de <https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSe081/11962>
- Plan de estudios (2000). Profesorado en Educación Física; Licenciatura en Educación Física. Departamento de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.2/pl.2.pdf>
- Sirvent, M.T. y Rigal, L. (2012) Investigación Acción Participativa Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática. Ecuador: Proyecto Páramo Andino. Selección: Unidad 1 ¿Qué es la Investigación Acción Participativa (IAP)? (de pág. 10 a pág. 17
- Tommasino, H. (2007). Comprender la historia de la Extensión Universitaria para poder construir una Universidad Abierta. En Bralich, L. J. (2007). La Extensión Universitaria en el Uruguay.

- Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Tommasino, H., & Cano, A. (2016). Modelos de Extensión Universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24. [fecha de Consulta 2 de Mayo de 2022]. ISSN: 0041-8935. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015003>
- UNLP (2008). Estatuto. La Plata (República Argentina). Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37738>
- Viñes, N.; Simoy, M.; Scarnatto, M. (2019). Pensar la Extensión desde la Educación Física en clave de derechos: perspectivas históricas y posibilidades actuales en la Universidad Nacional de La Plata. *Tempos e Espaços em Educação*, 12 (31), 33-48. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11084/pr.11084.pdf

CAPÍTULO 10

Entre la barra y la pared: la cuestión de los/as bailarines/as de danza clásica

Francisco Saman

Dar un paso al frente y ser valiente, sin miedo a decir "soy yo". Dar un paso al costado y correr de un lugar de dolor. Dar un paso y alejarte del precipicio. Dar el paso de regresar a tu ser más original. Pasar de largo cuando las cosas salen mal. Pasar y entrar, y sentirte como en casa. Dejar de andar de paso, y encontrar tu espacio. Asumir lo que te pasó. Dejar que se te pase. Dejar que vuelva a pasar. Dejar pasar. Pasar un buen momento, pasarl bien, y disfrutar sin ansiedad. Dejar que te pase lo que nunca te pasa. No esperar que pase: hacer que pase. Pasar y no quedarte. Pasar y quedarte. Pasar un rato con alguien. Pasar la vida con alguien. Pasar lo pisado y pisar lo pasado. No pasarte de vueltas. Aceptar que todo pasa. No "estar de paso" por la vida: pasar y dejar huellas. Apurar el paso, o ir más lento. Seguirle el paso a la vida. Acompañar a alguien en sus primeros pasos. O en sus últimos pasos. Crecer a pasos agigantados. O crecer pasito a pasito. Pero crecer igual. Pasar las mil y una. Y seguir pasando, a pesar de todo. Pasar, aunque cueste. Sacar un pasaje y pasear. Dar un paso de esperanza, y saber que habrá una mano extendida cuando dudemos. Recorrer el salón de los pasos perdidos. Repasar los pasos dados e imaginar los pasos por dar. Ensayar pasos de baile. Y bailar. (Texto de autor anónimo, adaptado)

Primera

¿Qué sucede entre que alguien toma su primera clase de baile y su ingreso a una escuela formal de danzas como lo es el Instituto Superior de Arte del Teatro Colón? ¿Qué experimentan los/as bailarines/as durante los años de formación? ¿Qué lugar ocupa en los procesos formativos la búsqueda de una estabilidad laboral? ¿Qué sentidos aparecen al empezar a formar parte de un cuerpo de ballet estable? ¿Qué relación se puede establecer entre la dedicación y el sostenimiento de la disciplina? ¿Qué podemos decir acerca del cuerpo en la danza clásica? ¿Qué concepciones acerca del cuerpo son propias de esta práctica? ¿Cómo es el entrenamiento

de los/as bailarines/as durante sus procesos de formación? ¿Cambia ese entrenamiento al formar parte de un cuerpo de ballet? ¿Qué papel tienen los/as maestros/as en la formación de bailarines/as? ¿Cómo se combina la práctica de la danza clásica con otras actividades?

Los interrogantes se multiplican, y con ellos, la necesidad de comprender la complejidad de este arte. Cuerpos que se transforman, entrenamientos que exigen dedicación absoluta, la búsqueda de una estabilidad laboral en un mundo tan competitivo como el de la danza. Estos son solo algunos de los aspectos que se exploran en este viaje desde la observación hasta la investigación sociológica. Así, nuestra historia se teje con hilos de curiosidad, pasión y compromiso académico. Desde los primeros pasos, como mero espectador, en la butaca de un teatro, hasta los rigurosos análisis sociológicos, este relato invita a adentrarse en el fascinante mundo de la danza clásica, donde el cuerpo se convierte en lienzo y la disciplina en arte.

Para comprender las experiencias y perspectivas de los/as bailarines/as de danza clásica en La Plata, nuestra investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo, que nos permitió explorar en profundidad los significados y emociones que rodean a esta práctica, a través de la interacción directa con los/as participantes. Adoptamos un diseño de estudio de caso múltiple, seleccionando intencionalmente cinco bailarines de danza clásica para analizar en detalle sus experiencias. Esta elección nos brindó la oportunidad de abarcar diferentes etapas y situaciones dentro de los procesos de formación en esta disciplina.

Para la recolección de datos, empleamos dos técnicas complementarias (desplegadas durante 2017 y 2018): la observación participante y las entrevistas en profundidad. Realizamos observaciones directas de clases de danza clásica en una academia privada y en el Ballet Estable del Teatro Argentino. Esta técnica nos permitió sumergirnos en las prácticas y dinámicas de estos espacios, capturando aspectos esenciales de la experiencia de los bailarines. Además, llevamos a cabo entrevistas abiertas y flexibles con los/as cinco bailarines/as seleccionados/as. Esta metodología nos proporcionó un espacio para que los participantes compartieran libremente sus vivencias y perspectivas, enriqueciendo así nuestro entendimiento del tema.

Las observaciones de clases de danza clásica se llevaron a cabo en dos espacios distintos: una academia privada y el Ballet Estable del Teatro Argentino. En ambos entornos, las clases se caracterizaron por una elevada exigencia física y técnica, donde los/as bailarines/as ejecutaban ejercicios de calentamiento, barra y centro con gran precisión y coordinación.

El rol adoptado durante las observaciones fue participativo. Nos ubicamos estratégicamente en el salón para poder presenciar la práctica y los ensayos sin perturbarla. Se tomaron notas detalladas sobre las actividades realizadas, las correcciones impartidas por los maestros y las interacciones entre los/as bailarines/as. Inicialmente, algunos/as parecían manifestar cierta incomodidad y curiosidad por nuestra presencia. No obstante, con el tiempo, se fueron adaptando, lo que facilitó el establecimiento de una relación de confianza, permitiéndonos así observar las clases con mayor naturalidad y obtener información más completa.

El análisis de los datos recolectados se llevó a cabo mediante un proceso de codificación y categorización. Identificamos patrones y significados emergentes, lo que nos permitió construir una comprensión profunda de las experiencias y reflexiones de los bailarines de danza clásica.

Es importante tener en cuenta que nuestro estudio se basó en un número limitado de casos, por lo que los resultados no pueden generalizarse a toda la población de bailarines. Sin embargo, estos hallazgos ofrecen una visión rica y detallada de las experiencias en el contexto específico de la ciudad de La Plata.

El estudio que se presenta tuvo como objetivo principal explorar las experiencias y desafíos que enfrentan los/as bailarines/as de danza clásica durante su proceso formativo. Para ello, nos basamos en una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre el tema, abarcando estudios que tratan la corporalidad en la danza, los procesos de formación y la ética del sacrificio.

En este punto resulta oportuno señalar que la danza clásica ha sido objeto de una amplia gama de investigaciones, desde análisis históricos y estéticos hasta exploraciones más profundas sobre las vivencias de los/as bailarines/as. Algunos estudios se han enfocado en la construcción del cuerpo en este arte, examinando las técnicas y prácticas que dan forma a la corporalidad de los/as artistas. Otros han ahondado en las experiencias de quienes bailan, desentrañando las complejidades, dificultades y satisfacciones inherentes a la práctica de la danza clásica.

Gran parte de las investigaciones en este campo adoptan una perspectiva interdisciplinaria, fusionando la sociología con disciplinas como la antropología, la psicología y la medicina. Este enfoque holístico permite una comprensión más completa de las experiencias abordadas, al considerar las dimensiones físicas, sociales y culturales que influyen en la práctica de la danza.

La mayoría de los estudios sobre danza clásica se sustentan en métodos cualitativos, como la etnografía y las entrevistas en profundidad. Estas técnicas proporcionan una vía para explorar a fondo las experiencias y perspectivas de los bailarines, lo que resulta en una comprensión más rica y contextualizada del fenómeno estudiado.

En estrecha vinculación con la lectura y la recuperación de antecedentes bibliográficos, nuestra investigación se apoya en un sólido marco teórico que integra diversas perspectivas. Adoptamos la conceptualización de Mariana del Mármol (2016) sobre los procesos de formación como continuos y actualizados con la práctica. Nos basamos en el trabajo de Sabrina Mora (2008, 2010) sobre la construcción de corporalidades y subjetividades en la danza clásica, explorando cómo la técnica y las prácticas de la danza influyen en la conformación del cuerpo y la subjetividad de los bailarines. También analizamos la noción de "ética del sacrificio" en contextos de aprendizaje como el boxeo (Wacquant, 2006), aplicándola al ámbito de la danza (Mora, 2008b; Verdenelli, 2020). Esta idea refiere al compromiso y dedicación exigidos por la danza clásica, a menudo implicando la renuncia a otras áreas de la vida en pos de la práctica.

Nuestra investigación se distingue de estudios previos en dos aspectos fundamentales: abordamos desde las primeras experiencias de danza hasta la consecución de la estabilidad laboral en una compañía de ballet, y nos sumergimos en la configuración de la ética del sacrificio durante los procesos de formación y cómo esta ética moldea la subjetividad de los bailarines.

A través de esta introducción, de las correspondientes consideraciones metodológicas y de las definiciones teórico-conceptuales, el texto se propone contribuir a la comprensión de las complejas relaciones entre la práctica artística, la subjetividad y la construcción corporal en el

ámbito de la danza clásica. En las siguientes secciones, nos adentraremos aún más en los intrincados procesos de formación, explorando cómo la pasión por la danza se transforma desde un simple pasatiempo hasta una lucha por la excelencia y el reconocimiento. Analizaremos detalladamente la construcción del cuerpo en los procesos de formación y la ética del sacrificio que impulsa a los/as bailarines/as a alcanzar la perfección artística.

Segunda

En el testimonio de Florencia, una de las entrevistadas durante el proceso de investigación que ahora deriva en este escrito, se destaca la pasión y la emoción que experimentaba al bailar desde una edad temprana, describiendo el baile como una fuente de extrema felicidad. Florencia afirma: "Yo bailaba de hobby porque me encantaba bailar, me emocionaba bailar. Era como una cosa de extrema felicidad". Este sentimiento se refleja también en las palabras de Aldana, otra de las bailarinas con quien pudimos conversar, y quien recuerda con cariño cómo disfrutaba bailando en su hogar desde los 6 o 7 años, liberando su imaginación y conectándose con la música. Aldana expresa: "El recuerdo más lindo que tengo, tendría 6-7 años, y en la casa de mis viejos me encerraba en el living, corría los sillones, ponía música y me ponía a bailar". Ambas experiencias revelan cómo el baile comenzó como un hobby, una actividad que traía alegría y satisfacción personal a estas bailarinas en su infancia.

Por otro lado, Miguel, bailarín entrevistado, relata cómo, desde una edad temprana, mostraba interés y habilidad para la actividad física en general. Sin embargo, fue el reconocimiento de sus condiciones para la danza por parte de otros, en este caso, la nana de la familia, lo que lo llevó a dar sus primeros pasos en este arte. Miguel cuenta: "Mi mamá es mucama cama adentro y ella cuidaba a una nena y a un nene, y la nena hacía danza. Y en ese entonces yo estaba haciendo fútbol, aunque era medio patadura. Hice tenis, no me iba bien. Hice también básquet. Me gustaba todo, pero me aburría rápido. Y ella [la hija de la familia de la casa donde vivían] le dijo a mi mamá '*tiene condiciones, metelo en danza*'. Este testimonio ilustra cómo el paso del baile como hobby al reconocimiento de condiciones para la danza puede ser influenciado por observadores externos que reconocen talentos innatos en los/as niños/as.

La noción de "tener condiciones" en el contexto de la danza clásica es un concepto multifacético que abarca diversas dimensiones del cuerpo y la habilidad física de un bailarín. Según Mora (2010), este término es empleado colectivamente por quienes se dedican al ballet para referirse a los elementos necesarios para incorporar la técnica clásica de manera efectiva. Para desentrañar esta compleja categoría, es necesario desglosarla en sus componentes principales. En primer lugar, "tener condiciones" implica la presencia intrínseca y fundamental de ciertas características y disposiciones anatómicas en el cuerpo de la persona que baila. Estas características, que forman lo que se denomina un "cuerpo-base", son consideradas como el sustrato necesario para el aprendizaje completo de la técnica específica de la danza clásica. No se trata simplemente de habilidades adquiridas, sino de atributos físicos que se perciben como

innatos y que se supone que no pueden ser enseñados ni construidos artificialmente. En segundo lugar, "tener condiciones" implica la capacidad de aprender y ejecutar una técnica específica e inamovible. Esto significa que, además de las características anatómicas inherentes, el/la bailarín/a debe ser capaz de asimilar y dominar los movimientos y las posiciones requeridas por la técnica clásica. Esta habilidad de aprendizaje y ejecución técnica es fundamental para el desarrollo y la práctica de la danza clásica. Finalmente, en tercer lugar, pero igual de importante, "tener condiciones" implica la capacidad de expresarse a través del movimiento, basándose en las características físicas del cuerpo y en la técnica adquirida. Esta dimensión de la noción de "tener condiciones" señala la importancia de la conexión entre el cuerpo el/a bailarín/a, su técnica y su capacidad de comunicar emociones y narrativas a través del movimiento. Esto es, *tener condiciones* en la danza clásica implica una combinación única de atributos físicos, habilidades técnicas y expresivas que son esenciales para el éxito y la realización de quienes buscan dedicarse a este arte. Es una categoría que refleja la complejidad y la interacción entre el cuerpo, la técnica y la expresión en el contexto de la danza clásica.

En este sentido, el testimonio de Jazmín, una estudiante que participa regularmente de las clases en donde se realizaron las observaciones, ofrece una perspectiva interesante, que permite profundizar aún más, donde describe cómo el baile comenzó como un juego en su infancia, pero luego, alrededor de los 14 años, comenzó a tomarlo más en serio y a considerarlo como una posible carrera. Jazmín relata: "empecé a los 6 o 7 años, pero no era bailar bailar, tipo, era un juego. Después, digamos, empezar a ser bailarina, ponele que a los 14". Esta transición refleja una evolución en su percepción del baile, pasando de una actividad lúdica a una disciplina seria.

Estos relatos se entrelazan con las reflexiones teóricas de Sabrina Mora (2008, 2010) y Mariana Del Mármol (2016), quienes analizan los procesos de formación en la danza y cómo estos moldean la identidad y la subjetividad de los/as bailarines/as. Mora profundiza en cómo la técnica y las prácticas de la danza influyen en la conformación del cuerpo y la subjetividad de los/as bailarines/as, mientras que Del Mármol destaca la importancia de una formación continua y actualizada con la práctica. En este sentido, los testimonios proporcionan ejemplos concretos de cómo estas teorías se manifiestan en la experiencia personal de los/as bailarines/as, desde el disfrute inicial del baile como hobby hasta el reconocimiento y la profesionalización.

Tercera

La formación de bailarines/as de danza clásica es un proceso profundamente arraigado en una compleja red de representaciones, expectativas y dinámicas sociales. En el corazón de este proceso yace una matriz compartida de ideas sobre qué define la técnica, qué constituye un cuerpo "apropiado" para la danza clásica y cómo se debe aprender esta forma de arte. Esta matriz, legitimada y compartida dentro de la comunidad de bailarines/as y maestros/as, moldea

las percepciones individuales y colectivas sobre la disciplina, influyendo en la construcción de identidades corporales y en la experiencia subjetiva de los/as bailarines/as en formación.

Esta matriz de representaciones es esencial para la conformación de los ideales estéticos en la danza clásica. Estos ideales, arraigados en la filosofía y los valores de la Ilustración, tienden a favorecer cuerpos que se ajustan a criterios de simetría, equilibrio y proporción, conformando así un modelo ideal de belleza corporal. Sin embargo, este modelo estándar puede generar tensiones significativas para aquellas personas cuyos cuerpos divergen de estas normas estéticas, como es común en contextos latinoamericanos donde la diversidad racial y física es más pronunciada, y donde las corporalidades suelen alejarse de aquel normativo horizonte.

Esta relación, compleja, de tire y afloje, entre esos horizontes y las experiencias propias, no son algo más, sino que constituyen un eje clave para comprender la cuestión de los/as bailarines/as de danza clásica. En este sentido de tensión es que aparece la metáfora de *entre la barra y la pared*. Las tensiones asociadas con la percepción del propio cuerpo pueden intensificarse durante la adolescencia, una etapa crucial en la formación de quienes quieren dedicarse de lleno a la danza. Los/as jóvenes bailarines/as pueden experimentar sentimientos de inadecuación y frustración al compararse con modelos preestablecidos de belleza y técnica, lo que puede resultar en una relación conflictiva con su propio cuerpo y subjetividad. Este fenómeno refleja la influencia poderosa que las representaciones culturales y sociales ejercen sobre la autoimagen y la identidad de las personas.

A medida que cada bailarín/a se sumerge en el riguroso entrenamiento de la danza clásica, se enfrenta a una serie de desafíos físicos, emocionales y éticos. El proceso de dominar la técnica del ballet implica un control meticuloso del cuerpo y una dedicación intensiva que a menudo se percibe como un *sacrificio*. Sin embargo, este sacrificio también puede llevar a una sensación de poder y libertad derivada del dominio experto del propio cuerpo en movimiento.

Para comprender mejor esta noción de *sacrificio* en el contexto de la danza clásica, podemos recurrir a las ideas de Pierre Bourdieu (1972) y su concepto de *capital corporal*. Bourdieu sugiere que el cuerpo puede ser visto como un recurso simbólico que adquiere valor a través de la práctica y el dominio de ciertas técnicas corporales. En el caso de los/as bailarines/as de ballet, el sacrificio se manifiesta en la renuncia a actividades sociales, renuncia al descanso adecuado e incluso a comodidades físicas con el fin de dedicar más tiempo y energía a perfeccionar su arte. Además, podemos examinar cómo la ética del sacrificio en la danza clásica se relaciona con la noción de *habitus* del autor, que refiere a las disposiciones duraderas e internalizadas que guían las acciones y las percepciones de cada individuo. En el contexto de la danza, el *habitus* de los/as bailarines/as se forma a través de años de entrenamiento y práctica disciplinada, donde el sacrificio se convierte en una parte integral de su identidad y forma de vida (Bourdieu, 1980).

Siguiendo esta línea de pensamiento, podemos también recurrir a la obra de Loïc Wacquant (2006), quien ha explorado la relación entre el cuerpo y la disciplina en contextos como el boxeo. Wacquant sugiere que el sacrificio en la práctica deportiva no solo implica esfuerzo físico, sino también una transformación del "yo" a través de la disciplina y el control del cuerpo. En el ballet

clásico, este proceso de transformación se manifiesta en la adquisición de una técnica impecable y una presencia escénica que transmite emociones y narrativas a través del movimiento.

Asimismo, podemos considerar el trabajo de Verdenelli (2020), quien ha analizado la ética del sacrificio en el contexto de la danza. Verdenelli destaca cómo el sacrificio en la danza clásica implica no sólo renunciar a actividades externas, sino también enfrentar el dolor físico y emocional que acompaña al proceso de perfeccionamiento técnico. Este dolor se convierte en una marca de honor para los/as bailarines/as, un símbolo de su dedicación y compromiso con su arte.

Así, la noción de sacrificio en la danza clásica es compleja y multifacética. Implica renunciar a comodidades y actividades externas en aras de la práctica y el perfeccionamiento técnico, pero también conlleva una sensación de poder y libertad derivada del dominio experto del propio cuerpo en movimiento. Este sacrificio se integra en la identidad y forma de vida de quienes se dedican a esta disciplina, guiando sus acciones y percepciones a lo largo de su carrera artística.

Paralelamente, la danza clásica también se convierte en un medio de expresión y comunicación para los/as bailarines/as, que buscan transmitir emociones y experiencias más allá de lo cotidiano a través del movimiento. Este proceso de expresión artística añade otra capa de complejidad a los procesos de formación, ya que deben equilibrar la ejecución técnica con la búsqueda de autenticidad y conexión emocional en su actuación.

De esta manera, la construcción del cuerpo en los procesos de formación para la práctica de la danza clásica se desarrolla en múltiples dimensiones. Por un lado, está influenciada por una determinada visión de lo que el cuerpo debe-ser y debe-hacer en el contexto de la danza clásica. Esta visión, arraigada en los principios estéticos y técnicos de la disciplina, moldea la percepción de los/as bailarines/as sobre sus propios cuerpos y establece estándares de belleza y excelencia a los que aspirar. Por otro lado, la construcción del cuerpo se lleva a cabo de manera práctica y tangible a través del entrenamiento en las clases de danza. Durante estas sesiones, cada bailarín/a trabaja intensamente para desarrollar y perfeccionar su técnica, sometiendo su cuerpo a un control meticoloso y una disciplina rigurosa. Sin embargo, esta búsqueda de perfección técnica también puede generar tensiones internas y externas, ya que quienes bailan se enfrentan constantemente a la brecha entre lo que se espera de ellos/as y lo que realmente pueden lograr con sus cuerpos. En este sentido, y como se viene afirmando, la construcción del cuerpo en la danza clásica es un proceso complejo y dinámico que se entrelaza con las expectativas externas, las experiencias individuales y las limitaciones físicas, dando forma a la identidad y la experiencia de los/as bailarines/as.

En este apartado exploramos los aspectos físicos, emocionales y éticos del sacrificio en la práctica de la danza, así como la construcción de identidades corporales y la experiencia subjetiva de bailarines/as en formación. Además, analizamos cómo la búsqueda de la excelencia técnica y estética puede generar tensiones internas y externas, especialmente durante la adolescencia, etapa crucial en la formación de los/as bailarines/as.

En el próximo apartado se prestará especial atención a cómo la ética del sacrificio y la búsqueda de consagración moldean la vida de los/as bailarines/as de danza clásica, desde su

formación hasta su profesionalización. En los párrafos que siguen profundizamos en cómo esta ética del sacrificio se refleja en otros aspectos de la vida de los/as bailarines/as, desde decisiones personales y profesionales hasta la alimentación y la sociabilidad, destacando cómo la presión por mantener una imagen corporal ideal y cumplir con estándares estéticos rigurosos puede generar conflictos emocionales y trastornos alimenticios. De esta manera, la transición entre estas partes destaca la interconexión entre la ética del sacrificio, la búsqueda de consagración y diversos aspectos de la vida de los/as bailarines/as de danza clásica, desde su formación hasta su carrera profesional. Esta interrelación contribuye a dar forma a la identidad y la experiencia de quienes se dedican a la danza, así como a los desafíos y las tensiones que enfrentan en su búsqueda de excelencia.

Cuarta

En la búsqueda de la excelencia en la danza clásica, cada aspecto de la vida del/la bailarín/a se ve moldeado por una ética del sacrificio. La alimentación, lejos de ser un mero acto de satisfacción física, se convierte en un delicado equilibrio sobre el cual deben mantenerse. Desde temprana edad, se les inculca la importancia de cuidar su dieta para optimizar su rendimiento y su apariencia física. El testimonio de Florencia nos ilustra cómo la presión por mantener una imagen corporal ideal puede generar conflictos emocionales y trastornos alimenticios. La directora de su escuela de danzas la alertó sobre su peso, marcando el inicio de una lucha contra la percepción de su cuerpo. Aunque logró evitar trastornos alimenticios, reconoce que muchas de sus compañeras no tuvieron la misma suerte, cayendo presas de la obsesión por mantenerse delgadas.

La presión por cumplir con estándares estéticos rigurosos es palpable en cada clase y ensayo. Jazmín, una de las entrevistadas, relata cómo desde temprana edad se le inculcó la necesidad de mantenerse delgada para poder ejecutar los movimientos con gracia y ligereza¹⁸. La influencia de su madre, quien le recuerda constantemente la importancia de controlar su alimentación, refleja la internalización de esta ética del sacrificio desde el entorno familiar.

En este contexto, cada bocado adquiere una carga simbólica que trasciende lo puramente nutricional. Los/as bailarines/as aprenden a concebir la comida como combustible para su arte, seleccionando cuidadosamente los alimentos que les brinden la energía necesaria sin comprometer su figura. La rigidez de este régimen alimenticio se manifiesta en la exclusión de ciertos grupos de alimentos considerados perjudiciales para el desempeño físico.

Sin embargo, esta disciplina alimentaria no se limita al ámbito personal, sino que se proyecta en la comunidad dancística en su conjunto. Los/as profesionales de la nutrición especializados

¹⁸ La noción –nativa– de *ligereza* refiere a un combo tanto de ligereza mental como corporal. A medida que se avanza en la práctica se alcanza mayor ligereza en el aprendizaje de pasos, combinaciones, coreografías, y las correcciones se captan más rápido. Por otro lado, también una ligereza corporal en cuanto a la implementación de la teoría, pasándola a la práctica. Ligereza en cuanto a la coordinación y a la ejecución de ciertos pasos. Y sobre todo ligereza en los pies para empujar el piso, para pararse de puntas. Pero hay algo más, algo más que podría ser considerado como una tercera ligereza que se siente en el alma, entendida ésta como un estado que no es tan solo la combinación entre lo mental y lo corporal, sino que justamente la trasciende. Es esa sensación que alcanza la bailarina al momento de bailar. Una sensación de equilibrio, de tranquilidad, de gozo, de disfrute; una sensación de ligereza consigo misma.

en danza clásica reconocen la necesidad de adaptar las recomendaciones dietéticas a las demandas específicas de esta disciplina. No se trata simplemente de mantener un peso bajo, sino de garantizar un óptimo rendimiento físico y evitar lesiones.

En definitiva, la construcción de una ética del sacrificio desde la alimentación implica no sólo la adopción de hábitos alimenticios saludables, sino también la internalización de valores que priorizan el éxito artístico sobre las comodidades mundanas. La alimentación se convierte así en un componente fundamental de la práctica de la danza clásica, reflejando la constante negociación entre la búsqueda de la perfección estética y el bienestar físico y emocional del/la bailarín/a.

La construcción de una ética del sacrificio en el campo de la danza clásica se manifiesta en varios aspectos de la vida de los/as bailarines/as, extendiéndose más allá de la esfera alimentaria y abarcando también su sociabilidad. Esta ética implica adherirse a reglas diseñadas para estructurar y regularizar el comportamiento, con el objetivo de optimizar el capital corporal y alejarse de las distracciones mundanas de la vida cotidiana. Es común observar cómo los/as bailarines/as limitan sus interacciones sociales y priorizan la práctica de la danza sobre otras actividades, incluso renunciando a oportunidades de educación universitaria o a distracciones personales que podrían interferir con su dedicación total a la disciplina.

La influencia de la familia en este contexto es significativa, ya que puede ser (o no) apoyo y acompañamiento en la búsqueda de la excelencia en la danza clásica. Las decisiones relacionadas con mudanzas, cambios de carrera o renuncias a actividades extracurriculares suelen estar influenciadas por el deseo de dedicarse por completo a la danza. Este compromiso exclusivo se refleja en la renuncia a momentos de ocio compartidos con amigos/as y familiares, así como en la asunción de responsabilidades profesionales desde una edad temprana. Los relatos de los/as bailarines/as resaltan el sacrificio, la entrega y la dedicación como valores fundamentales en su búsqueda de profesionalización en la danza clásica. La figura del horizonte, siempre presente pero siempre distante, simboliza el objetivo hacia el cual se orientan todas las acciones y decisiones de los/as bailarines/as, ya sea alcanzar la estabilidad laboral en compañías de ballet establecidas o destacarse como artistas reconocidos/as en la escena internacional. En última instancia, la ética del sacrificio impulsa a los/as bailarines/as a superar obstáculos y a comprometerse plenamente con su arte, dejando de lado las distracciones y priorizando su desarrollo profesional y personal en el campo de la danza clásica.

El estudio sobre la danza clásica suele enfocarse en bailarines/as en su etapa de formación, donde el sacrificio es total en pos de alcanzar la profesionalidad. Sin embargo, los/as bailarines/as entrevistados/as ya han alcanzado esos logros y su situación actual (al momento de realizar las entrevistas), trabajando en una compañía de ballet con contrato estable, no requiere tanto sacrificio, especialmente debido al contexto del Teatro Argentino de la ciudad de La Plata, que no implica ensayos ni funciones regulares debido a una mala gestión. En este sentido, la práctica de la danza clásica ya no les demanda tanto sacrificio.

Sin embargo, y en particular en este punto, surge la cuestión de la consagración en relación con el sacrificio. Según Verdenelli (2020), el sacrificio implica no solo la postergación de otros intereses, sino también la búsqueda de una recompensa futura, ya sea moral, laboral o de

reconocimiento. En el caso de los/as bailarines/as, el compromiso total con la danza implica aspirar a un reconocimiento moral por su dedicación, oportunidades laborales y reconocimiento en el ámbito artístico. Los horizontes a alcanzar están fuertemente influenciados por la ética del sacrificio y la búsqueda de consagración. Todo sacrificio implica una consagración, que puede extenderse más allá de la actividad misma, afectando la totalidad de la persona. Sin embargo, como se mencionó, en el contexto del Teatro Argentino, donde la actividad de la danza no demanda tanto esfuerzo, la consagración y el reconocimiento se ven amenazados.

El sacrificio y la consagración son interdependientes: si el sacrificio disminuye, la consagración también lo hace. Los/as bailarines/as entrevistados/as reconocen la importancia de mantenerse en línea profesionalmente, pero también valoran la oportunidad de dedicarse a otras actividades una vez que ingresan a una compañía estable. La ética del sacrificio en la danza clásica varía según el momento de la carrera y el contexto laboral, pero sigue siendo un factor fundamental en la construcción de la identidad profesional de los/as bailarines/as.

Con todo esto, la ética del sacrificio en la danza clásica se revela como un aspecto fundamental que permea todos los ámbitos de la vida de los/as bailarines/as, desde su formación hasta su carrera profesional. Esta ética, marcada por la dedicación total a la disciplina y la búsqueda constante de la excelencia artística, moldea las percepciones individuales y colectivas sobre la práctica de la danza, influyendo en la construcción de identidades, relaciones sociales y experiencias personales.

En última instancia, la ética del sacrificio en la danza clásica es un tema complejo que merece una reflexión continua. Si bien es cierto que esta ética impulsa a los/as bailarines/as a superar obstáculos y comprometerse plenamente con su arte, también es importante reconocer los límites de este sacrificio y buscar un equilibrio saludable entre la dedicación profesional y el bienestar personal. En este sentido, la danza clásica sigue siendo un campo en constante evolución, donde la ética del sacrificio y la búsqueda de consagración siguen desafiando y transformando las vidas de los/as bailarines/as.

Quinta

Es sumamente interesante el recorrido que realizan los/as bailarines/as de danza clásica, desde los primeros pasos de aquellos que, impulsados por la pasión y la emoción, danzan como un hobby, hasta la dedicación absoluta requerida para alcanzar la profesionalización en este arte. Este trayecto está marcado por una serie de experiencias significativas que reflejan la complejidad y la riqueza de la práctica del ballet clásico.

Desde la infancia, muchos/as bailarines/as experimentan el baile como una fuente de alegría y satisfacción personal. Ya sea mediante juegos improvisados en el hogar o a través del estímulo de observadores externos que reconocen su talento innato, el baile se convierte en una actividad que despierta emociones profundas y alimenta la imaginación.

La noción de "tener condiciones" emerge como un concepto fundamental en este contexto. Este término encapsula una serie de atributos físicos, habilidades técnicas y expresivas que se consideran esenciales para el éxito en la danza clásica. Desde la anatomía del cuerpo hasta la capacidad de asimilar y ejecutar la técnica requerida, "tener condiciones" implica una combinación única de talentos que distingue a los/as bailarines/as excepcionales.

Así, a medida que avanzan en su formación, siempre y cuando tengan la intención de dedicarse a la danza clásica, el baile deja de ser simplemente un pasatiempo para convertirse en una disciplina seria y exigente. La dedicación y el compromiso se vuelven fundamentales en su búsqueda de excelencia artística. Este proceso de formación no solo implica el desarrollo de habilidades técnicas, sino también la construcción de identidad y subjetividad. De esta manera, los/as bailarines/as se ven inmersos/as en un mundo donde la disciplina y el sacrificio son moneda corriente, moldeando su percepción de sí mismos y de su arte.

Los testimonios personales de los/as bailarines/as se entrelazan con reflexiones teóricas, proporcionando una visión enriquecedora de los complejos procesos que subyacen a la práctica de la danza clásica. Esta intersección entre la experiencia vivida y el análisis académico nos permite comprender más profundamente los desafíos y las recompensas que acompañan a este apasionante viaje. Sostenemos que los procesos de formación, en esta disciplina, van más allá de la técnica y los movimientos. También implican la construcción de una ética del sacrificio que impregna la vida cotidiana de los/as bailarines/as, desde sus elecciones alimenticias hasta sus interacciones sociales. Desde los primeros momentos de ocio hasta la profesionalización, desde la incorporación de la técnica hasta la búsqueda de la consagración, la danza clásica moldea los cuerpos y las subjetividades de quienes la practican.

Por supuesto, aún quedan interrogantes por explorar. ¿Qué sucede con aquellos/as bailarines/as que no logran dedicarse profesionalmente a la danza? ¿Cómo hacen frente a las tensiones y frustraciones que surgen en el camino hacia la perfección? ¿Y qué podemos aprender de otros estilos de danza en este contexto?

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Droz.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Del Mármol, M. (2016). *Los procesos de formación de actores y actrices en el circuito teatral independiente platense: Entre la precariedad y la construcción de un proyecto artístico*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata.
- Mora, S. (2008a). *Cuerpos dóciles, cuerpos rebeldes: Mujeres, danza y poder*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Mora, S. (2008b). *Ponerse las puntas, ponerse los guantes: Similitudes entre las prácticas de educación corporal para hacerse bailarina y para hacerse boxeador*. Ponencia presentada en el VI Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba, Argentina.

Mora, S. (2010). *La construcción de cuerpos dóciles y eficientes: Una etnografía sobre la formación de bailarinas en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata.

Saman, F. (2021). *Entre la barra y la pared. Procesos de formación para la práctica de la danza clásica*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2169/te.2169.pdf>

Verdenelli, J. (2020). *Entre bambalinas y pañales: Maternidad y profesión en bailarinas de tango y de danza contemporánea*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata.

Wacquant, L. (2006). *Entre las cuerdas: cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

CAPÍTULO 11

Desafíos en la enseñanza de las danzas urbanas en el contexto de un programa de Bienestar estudiantil de la Universidad Nacional de La Plata

Jazmín De Porzi y Francisco Saman

Introducción

Hoy, las universidades públicas en Argentina atraviesan una situación crítica que afecta tanto su funcionamiento como el derecho al acceso a una educación superior de calidad. La Universidad Nacional de La Plata (UNLP), como tantas otras, enfrenta recortes presupuestarios, desfinanciamiento y falta de recursos que comprometen su capacidad para cumplir con su misión académica y social. Estos desafíos no solo impactan en la infraestructura y el cuerpo docente, sino también en la formación de miles de estudiantes que dependen de la universidad pública para desarrollarse personal y profesionalmente.

La universidad no es solo un lugar de formación académica, es un espacio de creación de conocimiento, de desarrollo cultural y científico, y de construcción de ciudadanía crítica. En la UNLP, cada aula, laboratorio y biblioteca representa un derecho conquistado, un espacio de aprendizaje que debe ser protegido. Defendiendo la universidad pública, defendemos el acceso igualitario al conocimiento, la posibilidad de formar profesionales comprometidos con su sociedad, y la creación de un futuro más equitativo para todos.

En este contexto, las clases de Danzas Urbanas del programa Bienestar UNLP¹⁹ ofrecen un claro ejemplo de cómo el espacio universitario trasciende lo académico para convertirse en un

¹⁹ El programa de Bienestar Universitario de la UNLP se originó con el objetivo de apoyar a los estudiantes, ofreciendo actividades y servicios más allá del ámbito académico. Desde sus inicios, la universidad ha implementado políticas y programas que no solo buscan satisfacer necesidades básicas, sino también promover actividades artísticas, deportivas y recreativas, fundamentales para la contención y desarrollo estudiantil. A partir de la recuperación democrática, el concepto de Bienestar Universitario se consolidó como una estrategia integral que involucra a toda la comunidad universitaria, garantizando entornos adecuados para el crecimiento académico. Este programa juega un rol esencial en

motor de transformación social y cultural. A través de estas clases, donde los participantes experimentan el movimiento y el cuerpo en acción, se promueve un aprendizaje que no se centra únicamente en competencias predefinidas, sino en la apropiación de saberes a partir de la práctica. Estas actividades, que incluyen danzas como el Hip Hop y otros estilos urbanos, no solo brindan una herramienta de expresión artística, sino que permiten que los sujetos se transformen a través del hacer, del movimiento compartido en comunidad. La enseñanza de estas prácticas dentro de la universidad refleja la importancia de defender estos espacios, que son vitales para la construcción de una ciudadanía más consciente y participativa, donde el cuerpo, la cultura y la identidad se entrelazan en un proceso continuo de aprendizaje y cambio.

Frente a esta crisis, es urgente que como comunidad tomemos conciencia de la importancia de estos espacios y luchemos por mantenerlos, no solo para las generaciones actuales, sino para las que vendrán. La defensa de estos espacios no es solo una cuestión presupuestaria; es una lucha por mantener vivas las oportunidades que permiten a los estudiantes interactuar, expresarse y transformarse a través de diversas prácticas, como la Educación Corporal, las actividades recreativas y, en este caso, las clases de Danzas Urbanas.

La danza²⁰, vista desde la perspectiva de las prácticas corporales, nos ofrece una comprensión única y profunda de cómo interactuamos con nuestro cuerpo y el significado que este tiene en nuestras vidas. Esta mirada implica considerar que las prácticas corporales son prácticas que están insertas en la cultura (y que dan cuenta de ella) y cuyo objeto es el cuerpo. Como se desarrolla en los párrafos que siguen, esta manera de entender las prácticas corporales, en general, y la danza en particular, lleva a alejarse de la consideración acerca de que el cuerpo es un medio-para (cuerpo instrumentalizado) y a abogar por una mirada que entiende que son las prácticas corporales las que hacen al sujeto y al cuerpo.

la construcción de una sociedad más justa y democrática, aunque enfrenta los desafíos del difícil contexto socioeconómico, que limita el acceso y la permanencia de muchos jóvenes en la educación superior. El Bienestar Universitario incluye una amplia gama de servicios destinados a mejorar la calidad de vida de los estudiantes, docentes y personal administrativo, tales como asistencia social, servicios de salud, propuestas deportivas, becas, comedores universitarios, y programas de capacitación.

²⁰ No sé si en algún momento me había puesto a pensar en la distinción conceptual entre las nociones de danza y baile. Por lo que quiero aprovechar esta nota al pie para problematizarlo. A partir de un intercambio con el docente a cargo de la materia, en la que me planteó este interrogante, surgió mi inquietud. Me interesé, busqué en internet, lo charlé con colegas, con otras profesoras de danza, con estudiantes de la carrera de danza, leí textos y publicaciones académicos. Y lo que encontré es que comúnmente si bien ambas categorías involucran movimientos corporales, se abordan de manera diferente en términos de significado. En el baile no hay momento de creación, es la mera repetición de siempre lo mismo, el ritmo del movimiento está predeterminada por la música, primero está la música y luego el baile (las acciones del cuerpo son posibles, en la medida que respondan a un ritmo musical). El baile también está determinado por una función social, tiene que ser útil, tiene que servir para algo (el cortejo, el encuentro, el rito, etc). El objeto no es el cuerpo en el baile, sino la conjunción de la música con el movimiento del cuerpo. En cambio, la danza es inutil, sirve para la contemplación, podemos decir que toma como objeto al cuerpo porque está primero la configuración de acciones corporales. Puede haber danza sin música.

Sumando al intento por distinguir los conceptos, Escudero (2022), desde la perspectiva de la Educación Corporal, sostiene que el baile "implica al movimiento corporal pero que se determina en su estructura por la música, todo lo cual impacta en reducir la potencia del movimiento corporal a un elemento que viene de afuera de los componentes puestos en juego en la construcción de un movimiento corporal cualquiera" (p. 55).

Teniendo esta distinción en cuenta y haciendo foco propiamente en el estilo urbano, pensaba que quizás se habla de baile urbano al referirse al contexto histórico de surgimiento, ya que, tal y como se describe en la segunda sección del presente trabajo, el baile urbano se originó en el sur del Bronx, Nueva York, a comienzos de la década de 1970 como una respuesta no violenta a las tensiones entre pandillas, contribuyendo a la consolidación de la cohesión social en las comunidades latinas y afroamericanas. En este sentido podemos pensar que es expresión social.

De todas maneras, me surgen más interrogantes: ¿puede haber danza en el baile y baile en la danza? ¿podemos enseñar baile, es decir, tomar los movimientos propios de un estilo como una teoría de la danza como PC y finalmente terminar enseñando danza?

En el primer apartado, titulado *La danza como práctica corporal*, se profundiza en la noción de práctica corporal y en cómo esta categoría permite abordar la práctica de la danza.

En la segunda sección, *Enseñanza de las danzas urbanas como práctica corporal: el caso particular de las clases en el programa de Bienestar Universitario UNLP*, se pone en tensión el proceso de enseñanza-aprendizaje típico de la Educación Física, basado en la dinámica estímulo-respuesta, a partir de la propuesta de la Educación Corporal, centrada en enseñar prácticas corporales. Lo que se propone, en definitiva, es que se problematice el saber desde la propia dinámica de la práctica que se está haciendo.

Se cierra este capítulo con los *Comentarios de cierre*.

La danza como práctica corporal

Pensar en términos de prácticas corporales nos corre del pensamiento biológico que propone la Educación Física y nos permite pensar en otra posibilidad de abordar las prácticas. Como plantea Crisorio (2014), las prácticas corporales no son aquellas que refieren a la actividad física o movimientos específicos ni tampoco son productos o efectos del funcionamiento orgánico. Son prácticas históricas y políticas, que no refieren a lo que el sujeto hace con su cuerpo, sino que toman como objeto al cuerpo y, por ende, son analizadas. Las prácticas corporales son prácticas culturales que quieren y hacen algo por el cuerpo. Esta perspectiva acerca de las prácticas le asigna otra mirada al sujeto: lo corre de lo meramente biológico, orgánico, completo, autónomo. No toma al sujeto solo en el acto y el mero hacer, sino que toma al sujeto como posibilidad y le da posibilidad de pensamiento. El sujeto es constituido en y por el pensamiento. Los sujetos en las prácticas corporales vienen cargados de significados y experiencias y, por lo tanto, resulta casi imposible pensarlos solamente desde la composición natural. El cuerpo nunca puede separarse de sus prácticas, nunca puede aislarse y quedar caracterizado en lo puramente orgánico.

Desde la práctica de la danza, el cuerpo ha quedado instrumentalizado. Generalmente se piensa al cuerpo, si es que hay tiempo para eso, como un medio-para. Por ejemplo, practicar para llegar a una muestra de fin de año, reduciéndola al concepto de arte. No se le da lugar a la reflexión sobre los movimientos y lo que el cuerpo puede hacer con eso. Se podría decir que se terminan automatizando los movimientos y todo queda reducido a eso. Generalmente en la danza se suele hablar de movimientos, secuencia de movimientos, donde lo importante como menciona Crisorio (2021) citando a Parlebas es el producto y no los agentes productores. Pensar a las prácticas corporales como “prácticas culturales que toman por objeto al cuerpo dividido y lo dividen” (Crisorio, 2021, p. 48), nos hace tomar y reflexionar de otra manera la práctica de la danza. “Prácticas culturales” porque se dan en un momento determinado, en un tiempo determinado, en un contexto socio-económico y político en particular, si nos remontamos a la historia y lo comparamos con la actualidad, la danza fue variando y modificándose a lo largo del tiempo. Tomar al “cuerpo como objeto” es correrse de que el cuerpo es un medio-para realizar una coreografía y realizar una muestra como producto.

Así, entender a la danza como práctica corporal implica, principal y fundamentalmente, elevar el cuerpo a objeto, esto es, darle al cuerpo un lugar en el conjunto práctico que antes no tenía. Ubicarlo como objeto de elaboración reflexiva y no como medio o instrumento de trabajo, el cuerpo es la finalidad de la danza educativa (Escudero, 2015, p. 94).

En la medida que se dice que las prácticas corporales toman por objeto al cuerpo, y que, por lo tanto, no es el sujeto quien hace prácticas corporales, sino las prácticas corporales que hacen al sujeto y al cuerpo, estamos pensando en un concepto de prácticas que precede al sujeto y no que son precedidas.

La noción de “cuerpo dividido”, a su vez, nos aleja de la idea de cuerpo como organismo, que no hace referencia a la persona. El cuerpo se divide en varias cuestiones, no es una unidad. Está dividido en varias partes que se superponen, es decir, es una relación de distintas cosas: lenguaje, discurso, contexto, cultura, etc. Tomar al cuerpo dividido permite analizar al cuerpo: analizar es dividir. Trata de correrse de la idea de cuerpo como algo dado. Desde la danza se piensa que el cuerpo del bailarín tiene que venir dotado de ciertas características desde siempre. No es algo construible, sino que se presentan como factores naturales. “El cuerpo objeto de las prácticas es, para la danza y la teoría de la danza, un cuerpo natural, más o menos entrenado, más o menos estilizado, pero natural” (Escudero, 2014, p. 289). Pensar en clave de práctica corporal que toma al cuerpo dividido, nos corre de la idea que hay ciertos cuerpos específicos que pueden practicar danza, es un cuerpo no establecido a priori.

La parte de la frase que corresponde y nombra “lo dividen”, hace referencia a que ese cuerpo dividido una vez en la práctica se vuelve a dividir. Los requerimientos de la práctica vuelven a dividir al cuerpo, no es el mismo cuerpo luego de practicar una práctica corporal.

En definitiva, desde la Modernidad se ha instaurado pensar al cuerpo como máquina, ligado este pensamiento a la idea de progreso. Nuestro cuerpo, entonces, empieza a entenderse como un espacio de rendimiento, de productividad. A la danza la solemos pensar en torno a una idea de especialización, término que surge también en la Modernidad. Especialización de cuerpos que se entrena, cuerpos que son virtuosos, que ejecutan, que pueden hacer cosas que ningún otro cuerpo puede hacer. Este es un aspecto de la danza vinculado al arte. Para correrlos de esa concepción que toma al cuerpo como organismo debemos pensar a la danza como práctica corporal. Así, en palabras de Escudero (2014), “la danza como práctica cultiva cuerpos que, si bien son efecto de una disciplina y de una regularidad, son también cuerpos potencialmente creadores/creativos” (p. 288). Es por esto que es necesario pensar una enseñanza de las prácticas corporales como plantea la Educación Corporal.

Enseñanza de las danzas urbanas como práctica corporal: el caso particular de las clases en el programa de Bienestar Universitario UNLP

La enseñanza de la Educación Física persigue un modelo basado en objetivos y competencias. En este enfoque, los objetivos son la meta que se busca para el individuo, y las competencias son el resultado de hacer al individuo competente. A pesar de que se usen términos diferentes, objetivos y competencias son conceptos epistemológicamente equivalentes.

Se habla de un proceso enseñanza-aprendizaje en el que se pueden distinguir tres momentos: un momento de diagnóstico, otro progresivo-formativo y otro final. Los objetivos son precisos, se definen previamente y se organizan de lo conocido a lo desconocido. Esto implica un enfoque lineal y continuo en donde el sujeto queda universalizado: todos entran en la linealidad, se los normaliza y se iguala lo individual. El contenido se particulariza y el sujeto se universaliza. Persiguen la idea de existencia individual con respecto al cuerpo. Lo fijan en una posición y se basan en cuestiones evolutivas. Por ejemplo, es muy común escuchar, en el ámbito escolar, que en el nivel inicial y ciclo básico se suelen dar habilidades básicas, para luego de un determinado tiempo se pase a hablar de habilidades básicas combinadas, esto tiene que ver con la linealidad, con pensar al sujeto en un proceso de aprendizaje de suma y fusión de contenidos. “Todo proceso de E–A implica adición y fusión que se puede identificar en la conducta del individuo. Es decir, en un proceso de E–A se suman etapas u objetivos específicos y se los fusionan con las siguientes etapas y objetivos” (Lescano, 2021, p. 3).

En contraste, la Educación Corporal busca enseñar prácticas corporales, donde el diagnóstico es la práctica en sí misma. Es decir, lo que importa es lo que el sujeto HACE y los pasos por ende van a depender de lo que el sujeto haga en la práctica, la cual van a dar una información por donde seguir. No se puede saber de antemano que indicarle al sujeto. Mientras que la educación física se centra en la enseñanza del movimiento humano, la Educación Corporal aspira a la enseñanza de las prácticas corporales, “se trata de problematizar el saber en su propia dinámica” (Lescano, 2023, p. 6). No importa tanto el sujeto de antemano, sino en lo que primero se va a centrar es en el saber de esa práctica corporal en específico, luego se modifica al sujeto, una vez puesto en situación, una vez puesto en acción se puede observar al cuerpo, hablamos de un cuerpo en acción, recién ahí se pueden establecer pasos. En este punto resulta oportuno aclarar que consideramos la categoría acción en los términos en los que lo plantean Crisorio y Lescano (2022), esto es, acción como “modo en que el cuerpo se involucra en estas prácticas; de modo que no es un cuerpo de las prácticas sino un cuerpo de la acción, que en sí mismo no es más que sus acciones” (p. 6). En otras palabras, desde este enfoque, el sujeto se modifica una vez que está en acción, permitiendo la observación de un “cuerpo en acción” antes de establecer los pasos a seguir.

En el programa que desarrolla la Prosecretaría de Bienestar Universitario en conjunto con la dirección General de Deportes de la Universidad Nacional de La Plata se ofrecen diferentes

clases recreativas, abiertas y gratuitas a la comunidad. Dentro de ese programa se desarrollan clases de Danzas Urbanas, las cuales se desarrollan una vez a la semana en el Partenón del campo de deportes. Las mismas tienen el objetivo de transmitir las lógicas de las danzas urbanas a cualquiera que desee y le interese las mismas. Las clases tratan de no centrarse en la persona que viene a vivenciar la clase, sino más bien en la trasmisión de un saber. Los estilos de danzas urbanas, conocidos como baile callejero, urban dance o street dance, surgieron en entornos no convencionales como parques, patios, calles, fiestas locales y discotecas. Se caracterizan por movimientos nítidos y enérgicos. Este género de baile tiene sus raíces en el sur del Bronx, Nueva York, a principios de la década de 1970. Fue una respuesta pacífica a los conflictos entre pandillas y una forma de fortalecer la cohesión social en la comunidad latina y afroamericana. Además, se convirtió en una poderosa forma de expresión artística. Entre los estilos más destacados de baile urbano se encuentran el Hip Hop, Popping, Dance House, Breaking, Urocking, Liquid Dancing, Tutting, Waacking, Krumping, Comercial Dance y Dancehall, entre otros (Don de Fluir, 2022).

En las clases del programa Bienestar UNLP se trata de vivenciar algunos movimientos de estas danzas, centrando su aprendizaje en el Hip Hop. Se da una explicación de sus pasos que son: el Bounce, Bart Simpson, Smorf, Flinstone, Mike Tyson, entre otros. Buscando que cada quien se apropie a su manera del movimiento. El bounce es algo que se repite constantemente en cualquier secuencia coreográfica, el famoso “rebote”, que implica una flexión de rodillas y tronco marcando el tiempo de la música. También se desarrollan coreografías más ligadas al comercial dance, las cuales implican la música actual, de cantantes reconocidos hoy en día, donde se trata de fusionar movimientos de varias danzas urbanas. Al ser una vez por semana y no saber con exactitud quién va a concurrir cada día en cada clase, se busca una secuencia coreográfica diferente cada día, situación que permite comprender que la importancia no se trata del sujeto que asiste sino en el saber.

A lo largo de las clases se fueron identificando progresos, pero fue un progreso no definido de antemano, un progreso que se fue dando en la acción. Jóvenes que, según manifestaron, nunca habían bailado danzas urbanas y que luego de varias clases pudieron entender su lógica y así apropiarse de la práctica. Cuerpos no dotados naturalmente de antemano, sino cuerpos transformados en la misma práctica.

La enseñanza de la Educación Física tradicionalmente ha adoptado un enfoque centrado en la adquisición de competencias y objetivos definidos de manera precisa, en el que se organiza el proceso de aprendizaje en etapas lineales y continuas. En este modelo, el sujeto es universalizado, lo que implica que todos los estudiantes deben seguir un mismo proceso de suma y fusión de contenidos, lo que tiende a homogeneizar las trayectorias individuales. Sin embargo, cuando abordamos el concepto de las prácticas corporales, nos alejamos de esta lógica de linealidad y nos acercamos a un enfoque más flexible, donde el diagnóstico no está dado de antemano, sino que emerge de la propia acción del sujeto en la práctica. Esto permite que el cuerpo sea entendido no como un objeto pasivo de instrucción, sino como un “cuerpo en acción”,

cuyas transformaciones se observan a medida que interactúa con el entorno y las prácticas culturales específicas.

En este sentido, las prácticas corporales, como las danzas urbanas enseñadas en el programa Bienestar UNLP, representan un espacio de interacción donde los sujetos no son tratados como meros receptores de conocimientos predeterminados, sino como protagonistas activos que descubren y se apropián del saber a través del movimiento. Este enfoque permite que el cuerpo, atravesado por significados sociales y culturales, se modifique y desarrolle dentro de un marco inclusivo que favorece el crecimiento integral. Al igual que en la práctica de las danzas urbanas, donde no se persigue un aprendizaje lineal, sino un proceso de adaptación y creación a partir de la experiencia, las teorías contemporáneas sobre las prácticas corporales destacan cómo el movimiento y la acción no solo construyen identidades, sino también permiten la socialización y el aprendizaje contextualizado en los diversos aspectos de la vida cotidiana.

Conclusiones

La danza, entendida desde la perspectiva de las prácticas corporales, ofrece una visión que trasciende la simple actividad física al resaltar su dimensión cultural y su capacidad para transformar tanto al cuerpo como al sujeto. Este enfoque nos invita a alejarnos de la idea de un cuerpo meramente funcional o instrumental, y a considerarlo como un objeto de reflexión y estudio en sí mismo, dotado de significado y agencia en su relación con el entorno.

El análisis de la danza como práctica corporal enfatiza la necesidad de cuestionar las nociones tradicionales de cuerpos predefinidos y naturales, proponiendo en su lugar una visión del cuerpo como creador y creativo. Esto se contrapone a la concepción mecanicista y de rendimiento que domina otros enfoques, como el de la Educación Física centrada en competencias y objetivos. En el contexto de las clases de danzas urbanas ofrecidas por el programa de Bienestar Universitario de la UNLP, este cambio de paradigma es evidente. Aquí, se promueve una enseñanza basada en la acción, donde el progreso surge de la práctica misma y no de metas preestablecidas. Esta experiencia demuestra cómo las prácticas corporales, y en particular la danza, pueden transformar a los individuos, desafiando las concepciones convencionales del cuerpo y potenciando nuevas formas de expresión y autoconocimiento.

Además, este enfoque de las prácticas corporales, particularmente en la enseñanza de danzas urbanas, pone de relieve la importancia de la vivencia colectiva y el intercambio cultural. Las clases del programa de Bienestar Universitario de la UNLP no solo promueven la adquisición de movimientos y técnicas específicas, sino que también fomentan un espacio inclusivo donde cada participante aporta su propia interpretación del movimiento, enriqueciendo la práctica a través de la diversidad. Esto crea una dinámica de aprendizaje que no se basa en la homogenización de los cuerpos, sino en su individualización dentro de un marco compartido, permitiendo que cada cuerpo se apropie de la danza de manera única, reflexionando y actuando desde sus propias posibilidades y experiencias.

Referencias bibliográficas

- Crisorio, R. (2014). Actividad(es) física(s) versus prácticas corporales en Eduardo Galak y Emiliano Gambarotta, *Cuerpo, Educación y Política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. editorial biblos.
- Crisorio, R. (2021). Prácticas Corporales en Educación Corporal. EN: R. Crisorio, A.L. Rocha Bidegain y A. Lescano (Coords.). *Enseñanza y educación del cuerpo*. La Plata: EDULP. (Libros de Cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4874/pm.4874.pdf>
- Don de Fluir. (2022, 15 de marzo). *La Danza Urbana, todo lo que debes saber del baile urbano*. Extraído de: <https://dondefluirdanzas.com/danzas-urbanas-bailes-urbanos/#:~:text=Sus%20caracter%C3%ADsticas%20principales%20son%20los,del%20mando%20y%20la%20salsa>
- Escudero, M. C. (2022). La danza como objeto de la educación del cuerpo. EN: E. Galak; M. S. Simoy y R. Crisorio (Coords.). *Apuntes de Educación Corporal: aportes para la formación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata ; EDULP. pp. 55-61. En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5444/pm.5444.pdf>
- Escudero, M. C. (2014). Prácticas corporales y la educación del cuerpo: Danza y subjetividad. *Revista contemporânea de educação*, 9 (18), 281-298. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8455/pr.8455.pdf
- Escudero, C. (2015). La educación del cuerpo: la danza como práctica corporal. En R. Crisorio (Coord.), *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: EDULP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>
- Lescano, A. (2021). Estructura y proceso: diferencias en torno a la teoría de la enseñanza en la Educación Corporal. *Educación Física y Ciencia*, 23 (2), e172. En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12907/pr.12907.pdf
- Lescano, A., Bravo, J., Escudero, C., Duarte, A., & Servera, L. (Año). *Por una teoría de la enseñanza de las prácticas corporales desde la educación corporal*. <http://jornadasfilo.fahce.unlp.edu.ar/congresoeducacionfisica/15-congreso/actas/ponencia-230808123707112002>

CAPÍTULO 12

Pilates en el Partenón de la Universidad Nacional de La Plata

Soledad Colella y Marcela Ochoteco

Introducción

Se gestionó durante el año 2013, un Proyecto de Extensión “Pilates en el Partenón” con el propósito de dar clases gratuitas y abiertas a la comunidad, materializado en enero de 2014 desde la Prosecretaría de Bienestar Universitario con la aspiración de llevar la enseñanza de Pilates en colchoneta, y actuar con Gimnasia desde la Universidad para la Comunidad, la propuesta fue presentada por la Dirección de Deportes UNLP y aceptada por la prosecretaría de Bienestar Universitario. La dirección de este planeamiento está a cargo de profesionales en educación física egresadas de la casa con una utopía: enseñar pilates gratis; hoy es una realidad, con una concurrencia de entre 20 mínimo y máximo 120 alumnxs. Las clases al ser sin inscripción previa, generan una condición aleatoria, por tal motivo se seleccionan teorías para la enseñanza que permiten considerar, saberes generales con objetivos transversales, tales como: la movilidad articular, la respiración, el estiramiento de la cadena muscular posterior y el fortalecimiento del centro que se trabajan con ejercicios propios de pilates. A su vez las técnicas de enseñanza elegidas varían entre la demostración, el comando de clase y la realización de trabajo en duplas. El formato de clase es con una parte inicial general, específica en la parte central y se termina con elongación o trabajos para bajar el tono muscular y ejercicios de respiración. Las clases se desarrollan en el Partenón de la Universidad Nacional de La Plata una vez por semana con una duración de hora y media, desde 2014 a la actualidad de manera ininterrumpida, solo en receso de verano e invierno.

Desarrollo

Este apunte centra su desarrollo en las clases de pilates abiertas y gratuitas a la comunidad en la UNLP (Universidad Nacional de La Plata). Con la dirección de profesoras en educación física, especialistas en pilates, se implementó en el año 2014, contando con vigencia hasta la actualidad (año 2024). Pilates en el Partenón, es un proyecto de gimnasia, que cuenta hoy con 10 años ininterrumpidos de actividad de extensión universitaria.

Esta idea de extensión, se presentó en la Dirección de Deporte UNLP con el nombre “Pilates en el Partenón” bajo el lema sin inscripción previa, gratuito y abierto a la comunidad. Esta consigna fue también condición, ya que no había ofertas de gimnasia para la comunidad universitaria, a diferencia de las ofertas deportivas, como fútbol, básquet, vóley, etc. Además, no existían propuestas de gimnasia como ofrecimiento de la universidad a la comunidad en general. Parecía un campo de desarrollo de difusión de una verdadera promoción de la salud en una idea que a través de gimnasias nobles como pilates sean de prevención y de atender al movimiento para combatir el sedentarismo.

El proyecto dio comienzo en enero de 2014, conjuntamente con la inauguración del playón solárium de la pileta de natación del campo de deportes de la universidad, situado en calle 50 y 117, de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. La idea fundamental fue actuar con gimnasia a la comunidad, desterrando lo impuesto de que pilates es caro y para unos pocos. Contrología²¹ llega a Argentina de la mano del mercado, con los equipamientos y una lista de ejercicios, por esto se tuvo que pensar la enseñanza de pilates.

El interés de armar un programa de gimnasia surge para especificar, plasmar y concretar un aspecto que a la enseñanza de pilates le faltaba. En este punto y tomando como herramienta para la investigación de esta práctica, la propuesta de un trabajo en los límites o de una “actitud límite” algo más foucaultiana, podemos ver hasta en qué medida se pueden ampliar los límites de esta práctica, es decir, cómo podemos pensar pilates, sin por ello adoptar una actitud de rechazo ni aceptación absoluta, y, al mismo tiempo, proponer otra. De la experiencia en la enseñanza de esta práctica gímica, es que se expresa que no existe una única manera de dar pilates, aferrada solo a lo comercial, que fue como llegó a la ciudad de La Plata y a nuestro país.

La presentación de esta práctica en nuestro país, fue bajo el marco de una gimnasia de mercado, de consumo. La metodología de enseñanza se basaba en enseñar los mismos ejercicios. La exposición de los alumnos ante una sala vidriada donde se movían, marcaba una exhibición que determinaba los cuerpos, así ingresa pilates al país, a través de una “gimnasia enlatada” (Giraldes 2012) que ofrece el mercado. Este análisis pretende ubicar a pilates como una práctica corporal, y por ende un bien cultural que debería ser acercado a todos los sectores de la comunidad. Tomando la definición de Gimnasia (Giraldes, 2001, p) “La gimnasia es un nombre convencional que usamos los especialistas para describir a un conjunto de técnicas de distintas procedencias”. La gimnasia además de su sistematicidad intenta:

²¹ Nombre con el cual Joseph Pilates, denomina esta gimnasia, pero que hoy se conoce con el apellido de su creador.

- Desarrollar y recuperar la relación con el cuerpo
- Los saberes corporales que caracterizan esta relación deben ser trasladados de manera que puedan ser considerados un bien cultural.
- Mejorar la eficacia de los movimientos de que ese cuerpo sea capaz. Se trata de mejorar los básicos aspectos biofuncionales en toda relación con la salud.

Si de gimnasia se trata, todos los sectores deberían poder acceder, por eso la propuesta fue enviada a la prosecretaría de bienestar estudiantil, prosecretaría que luego pasó a denominarse de Bienestar Universitario y que además posterior a este trabajo ideó más clases recreativas y abiertas a la comunidad.

La demanda actual de la comunidad, de salir del sedentarismo, de mejorar su postura, de trabajar la respiración, de mejorar la movilidad y ajustar desbalances musculares fue el leitmotiv del proyecto, como así también la falta de propuestas de gimnasia que la universidad tenía. Pilates en el Partenón asume el rol de contribuir a mejorar la calidad de vida de todos los sectores de la comunidad, sobre todo de los que quedan afuera, ya que pilates es una práctica cara.

El trabajo de las clases, se desarrolla bajo un programa atiende principalmente a los desequilibrios musculares, el desorden en tanto falta de flexibilidad y falta de fuerza, que los cuerpos de la sociedad actual muestran, son la consecuencia de la vida sedentaria que se lleva hoy día. La fuerza y la flexibilidad como capacidades corporales en falta y trabajarlas con pilates a la comunidad es de orden primordial para la génesis de esta misión. “Los objetivos generales son: fortalecer músculos débiles y estirar músculos acortados con un control de la respiración y la alineación” (Colella; Ochoteco: 2014) Los músculos en orden, sanos, en equilibrio; mantienen una homeostasis estructural, constituyen el soporte de la estructura ósea, éstos son propósitos en las clases de pilates en el Partenón.

La clase de pilates en el Partenón de la Universidad

La clase se lleva a cabo una vez por semana, en 90 minutos, en el campo de deportes de la universidad nacional de La Plata, calle 50 y 117, espacio cedido por Deportes UNLP y la actividad se publica en la página oficial de la UNLP²² con característica de que es sin inscripción previa y de cupo ilimitado, estas dos razones determinan que la estructura de la clase tiene que tener objetivos generales, que son:

- Trabajar los desbalances musculares.
- Desarrollar la movilidad articular.
- Mejorar la postura.

²² https://unlp.edu.ar/gestion/bienestar_universitario/clases-recreativas-abiertas-y-gratuitas-en-la-unlp-87026/

No se hace entrevista previa, por eso se eligen ejercicios que no le hacen mal a nadie, de cargas bajas e intensidades medias, la mayoría de las personas que concurren son estudiantes universitarios con sus familiares cuando vienen de visita a la ciudad. La cantidad regular es de 20 a 25 por miércoles y en momentos como mayo o septiembre se llegó a tener 80 a 120 personas en el salón, donde se tuvo que adecuar el material y se trabajó en duplas. Durante estos 10 años se tuvo que lidiar con adversidades como dar clases en las galerías del Partenón o en otros espacios ya que el incendio había complicado la disponibilidad del espacio. La gente siempre se adecúa a la propuesta de manera optimista y agradecida. Lo más lindo es poder hacerles bien a las personas con ejercicios y que el cuerpo se vaya de la clase mejor que como llegó.

Los objetivos generales, se orientan sobre la lógica, ésta se conforma por las bases dinámicas (alineación, estabilización pélvica, estabilización escapular) y los seis principios que fundamentan el método: la respiración, la concentración, el control, la centralización, la precisión y la fluidez. Esta lógica será transferida de modo teórico mientras se practica, con pretensiones a posteriori.

Organización de la clase

Parte inicial 20 minutos.

Se planifica ejercicios con objetivos puestos en:

- movilidad articular general (columna, cadera, hombros)
- estiramiento de cadena muscular posterior
- respiración
- luego ejercicios de activación del centro.

Parte central 40 minutos.

Esta parte de la clase, se muestran ejercicios con objetivos puestos en:

- Desarrollo de la fuerza del Centro (en la parte inicial se activa solamente)
- Enseñar técnicas y metodologías propias de Contrología
- Mejorar la flexibilidad de la cadena muscular posterior
- Transferir los principios de Pilates.

Ejemplo de la parte central de una clase, ejercicios técnicos propios de pilates. Volumen total de ejercicios 10 por clase, los números que siguen del nombre propio del ejercicio alude a dos series por ocho repeticiones como se da cuenta en roll down y consecutivamente misma lógica, primero series luego repeticiones.

Clase 1:

- Roll Down 2x8
- Spine twist 2x4
- Sentadilla 2x8

- Knee 2x8
- Sirena 2x6
- PM 100 2x10
- PM 100 + Frog 2x8
- Swiming 2x10
- Spine Stretch 2x8

Parte final 20 minutos.

Se organizan ejercicios con el fin de bajar el tono muscular, elongar, movilizar, con auto masajes, trabajando la respiración o realizando ejercicios propios de la flexibilidad.

La unidad del plan de clase deberá considerar los planos por los que atraviesa el cuerpo en el espacio y en relación a la gravedad. A saber: Bipedestación, sedestación, de cubito ventral, de cubito frontal, de perfil. La clase debe terminar unos minutos antes que los noventa para ordenar la sala ya que siguen otras actividades por eso se planifica sobre ochenta.

La propuesta de pilates abierto a la comunidad se materializó gracias a dos entidades como deportes y bienestar UNLP y por la labor humana de profesionales que tienen como fin enseñar pilates en colchoneta, sobre la intención de actuar con Gimnasia desde la Universidad para la Comunidad.

Referencias bibliográficas

- Colella, S. Ochoteco, M. en 1º Jornadas de Prácticas Docentes
<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/62669>
- Colella, Soledad; Ochoteco, Marcela Alejandra; Simoy, María Silvana. (2013). Enseñanza del método Pilates desde la Educación Corporal. 10º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9-13 de septiembre de 2013, La Plata. EN: [Actas]. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Educación Física (Ponencia)
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3071/ev.3071.pdf
- Colella, S. y Ochoteco, M. (2014). Manual de Pilates, Reformer Nivel II. La Plata: Universitaria de La Plata.
- Giraldes, M. (2012), "La enseñanza de una gimnasia en los márgenes.... una refutación a lo impuesto. en <http://mariangiraldes.blogspot.com>
- Giraldes, M. (2001) "El Futuro Anterior" Editorial Stadium, Buenos Aires. Sitio de consulta:
https://unlp.edu.ar/category/gestion/bienestar_universitario/

Reflexiones finales

Por Norma Beatriz Rodríguez Feilberg

El desarrollo de este libro intentó combinar las tres funciones primordiales que la Universidad Nacional de La Plata contempla en su estatuto del año 2008: “La UNLP reconoce como funciones primordiales el desarrollo y fomento de la enseñanza, la investigación y la extensión”.

Si bien la propuesta está contemplada en la colección Libros de cátedra, los capítulos pueden leerse desde una mirada que involucra capítulos en donde se abordan perspectivas teórico-epistemológicas, pero también resultados de investigaciones sobre prácticas corporales específicas y, por último, experiencias de extensión universitaria que son analizadas con los recursos que la investigación habilita. Cada texto, sin embargo, tiene un denominador común: son trabajos escritos para estudiantes de grado y, quizás, de posgrado.

Esperamos, entonces, que su recepción sea un diálogo entre autoras/es, lectoras/es y críticas/os. A todas/os, nuestro profundo agradecimiento.

Autores/as

Rodríguez Feilberg, Norma Beatriz

Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP). Magíster en Educación Corporal (UNLP). Profesora en Educación Física (UNLP) y en Educación Primaria (ISFD N.º 9). Profesora Titular Ordinaria (UNLP). Investigadora categoría II y coordinadora del Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación, Deporte y Sociedad Contemporánea (GEDySC – CICES – IdIHCS/ FaHCE/UNLP – CONICET). Miembro de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIIPF). Coordinadora de la Red de Investigación en Perspectivas Educativas Latinoamericanas. Dirige proyectos de Investigación y Desarrollo (CICES – IdIHCS – UNLP).

Rodríguez Giménez, Raumar

Doctor en Ciencias Humanas (UFSC). Magíster en Enseñanza Universitaria (Udelar). Licenciado en Ciencias de la Educación (Udelar). Profesor de Educación Física (ISEF, CNEF/ MEC). Prof. Agdo. del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales (ISEF, Udelar). Prof. Adj. del Instituto de Educación (FHCE, Udelar). Co-coordinador del Grupo de Investigación: Cuerpo, Educación y Enseñanza (2016-actual) y del Grupo Lenguaje: Sujeto, Saber (2017-actual).

Fernández Vaz, Alexandre

Profesor Titular de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), donde coordina el Núcleo de Estudios e Investigaciones Educación y Sociedad Contemporánea; Investigador del CNPq; Doctor por la Leibniz Universität Hannover, Alemania.

Torri, Danielle

Professora do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Membro del Núcleo de Estudios e Investigaciones Educación y Sociedad Contemporánea.

Beltrán, Zoe María

Estudiante avanzada del Profesorado en Educación Física (FaHCE-UNLP). Colaboradora y ponente del 15° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 2-7 de octubre de 2023, Ensenada, Argentina. Educación Física en y para la democracia. Becaria EVC-CIN periodo 2024-2025.

Brajovich, Julieta

Estudiante avanzada del Profesorado en Educación Física (FaHCE-UNLP). Adscripta a la cátedra de Educación Física 2 (Periodo 2023/2024), Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP). Adscripta a la cátedra de Educación Física 3 (Periodo 2024/Actualidad), Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP). Colaboradora del Curso de Ingreso 2022 de Educación Física (FAHCE-UNLP).

Colaboradora y ponente del 15° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, realizado desde el 2 al 7 de octubre de 2023, en Ensenada, Argentina: “Educación Física en y para la democracia (habitar la Universidad entre lo práctico y lo teórico)”.

Trybalski Eichholz, María Isabel

Profesora en Educación Física (FaHCE. UNLP). Abogada (UDE). Licenciada en Educación Física (FaHCE. UNLP) Licenciada en Gestión Educativa (UDE). Maestrando en Deporte (FaHCE. UNLP). Profesora Ayudante Diplomada de Educación Física 4 - Seminario Legislación; Teoría de la Educación Física 4, del Departamento de Educación Física de la FaHCE-UNLP. Coordinadora del proyecto de extensión *Deporte, Géneros y Diversidad* (UNLP). Integrante del Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación, Deporte y Sociedad. Integrante del Consejo Directivo del Centro Interdisciplinario *Cuerpo / Educación / Sociedad* (CICES-IdIHCS-UNLP). Miembro de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar. (REIPEFE). Miembro de la Red de Investigación en Perspectivas Educativas Latinoamericanas. Investigadora en formación. Ciencias sociales. Proyectos de Investigación y Desarrollo (CICES-IdIHCS-UNLP).

Izaguirre, Fausta

Estudiante avanzada de la carrera de profesorado de Educación Física (FaHCE-UNLP). Adscripta de la materia Teoría de la Educación Física 4 (2023-2024), Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP). Colaboradora del Curso de Ingreso 2024 de Educación Física (FaHCE-UNLP).

Sabella, Matías

Estudiante avanzado de la carrera de profesorado de Educación Física (FaHCE-UNLP). Adscripto de la materia Teoría de la Educación Física 4 (2023-2024), Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP). Integrante del equipo de extensión “Ampliación y consolidación de derechos”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Proyecto 2023 a la actualidad: “La enseñanza del deporte desde una perspectiva de género y diversidad”.

Hang, Julia

Doctora en Cs. Sociales, Licenciada en Sociología (FaHCE-UNLP). Investigadora Asistente del CONICET en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Docente en la cátedra de Teoría social clásica II de la carrera de sociología de la FaHCE-UNLP y en diversos cursos de posgrado de la UNLP. Directora del proyecto de extensión “Hacia Clubes Inclusivos”. Actualmente trabaja sobre los vínculos entre deporte, política y género, tema sobre el que ha realizado varias publicaciones.

Cuestas, Paula

Doctora en Cs. Sociales, Profesora y Licenciada en Sociología (FaHCE-UNLP). Becaria posdoctoral CONICET en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Docente de nivel medio, de grado en la carrera de Profesorado en Sociología de la FaHCE y del programa de posgrado en Ciencias Sociales de la FaHCE-UNLP. Además, es tutora del Área de Egreso del Departamento de Sociología. En el marco de su doctorado, analizó los vínculos de jóvenes con lo literario, a partir de la apropiación de tecnologías digitales. Ha publicado artículos sobre este y otros temas en capítulos de libros, actas de congresos y revistas especializadas.

Iuliano, Rodolfo

Lic. en Sociología, Magíster en Ciencias Sociales por la FaHCE (UNLP) y candidato a Dr. en Antropología Social del IDAES (UNSAM). Docente-investigador de FaHCE-CIMeCS-IdIHCS-UNLP. Trabaja temáticas socioculturales, abordajes metodológicos cualitativos y enfoques etnográficos. Dirige el proyecto de investigación “Recepción, apropiaciones y usos recientes de los postulados pragmático-pragmatistas en las ciencias sociales en Argentina. Un abordaje desde la metodología de la investigación en ciencias sociales”. Es Prosecretario de Comunicación Institucional de la FaHCE (UNLP).

Gandini, Carmelo

Profesor y Licenciado en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata. Integrante del proyecto de investigación "Producción Científica y Formación de Educadores Corporales. Estudio sobre la Formación inicial de profesores en Educación Física en la UNLP (PI+D H951)". Participante y coordinador en proyectos de extensión en la FaHCE-UNLP.

Saman, Francisco

Licenciado y Profesor en Sociología, especializado en docencia de ciencias sociales en nivel secundario y en investigación académica. Ha sido asistente de investigación en un proyecto doctoral sobre sociología del cuerpo y del deporte, y colaborador en proyectos del IdIHCS-UNLP. También trabajó en el Observatorio de Políticas de Seguridad (OPS-FaHCE) y como consultor en estadística criminal para el Ministerio de Seguridad (2020-2023). Formado en la FaHCE-UNLP, y con varias capacitaciones realizadas, actualmente se encuentra aportando una mirada analítica y organizada al proyecto “Alternativas de la enseñanza de la sociología en la escuela secundaria”, dirigido por Isabelino Siede (IdIHCS-UNLP).

De Porzi, Jazmín

Profesora en Educación Física con experiencia en enseñanza en niveles inicial y primario, además de una fuerte formación en danza. Desde 2019 se viene desempeñando como docente de Educación Física y coordina espacios y talleres de danzas urbanas en instituciones educativas y comunitarias, incluyendo Bienestar UNLP. Desde 2024, también imparte clases de pilates en un espacio propio dentro de un club, demostrando sus saberes respecto del trabajo corporal. Graduada de la FaHCE-UNLP, cuenta con formación en Pilates y reeducación funcional, además de haber sido ayudante en Teoría de la Educación Física 4 en la UNLP.

Colella, Soledad

Profesora en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Investigadora de la UNLP. Coordinadora y docente de la sala de Pilates en la Dirección General de Deportes correspondiente a la UNLP. Ayudante diplomada en TEF 4. Coautora con Ochoteco Marcela de “Método Pilates Manual Teórico-Práctico”, Ediciones al Margen, 2010.

Ochoteco, Marcela Alejandra

Profesora en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Estudiante avanzada de Maestría en Educación Corporal (UNLP). Coordinadora y docente de la sala de Pilates en la Dirección General de Deportes correspondiente a la UNLP. Directora/ Profesora de Salud y Movimiento Pilates. Coautora con Colella Soledad, de “Método Pilates Manual Teórico-Práctico”. Ediciones al Margen, 2010.

Rodríguez Feilberg, Norma Beatriz

Teorías de las prácticas corporales / Norma Beatriz Rodríguez Feilberg ; Julieta Brajovich ; Coordinación general de Norma Beatriz Rodríguez Feilberg. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2025.

Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-34-2642-5

1. Educación Física. 2. Sociología del Deporte. I. Brajovich, Julieta II. Rodriguez Feilberg, Norma Beatriz, coord. III. Título.

CDD 796

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata

48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina

+54 221 644 7150

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2025

ISBN

© 2025 - Edulp

S
sociales


edulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA