

Libros de **Cátedra**

Ideas para pensar la educación del cuerpo

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

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

IDEAS PARA PENSAR LA EDUCACIÓN DEL CUERPO

Ricardo Crisorio
Liliana Rocha Bidegain
Agustín Lescano
(coordinadores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



Índice

PRÓLOGO _____	5
---------------	---

Parte 1: El objeto de estudio

Educación corporal _____	8
<i>Ricardo Crisorio</i>	
La teoría de las prácticas _____	14
<i>Ricardo Crisorio</i>	
La educación física en la universidad _____	22
<i>Ricardo Crisorio</i>	
La educación física que viene _____	31
<i>Ricardo Crisorio</i>	

Parte 2: Temas y problemas

El aprendizaje motor. Un problema epigenético _____	41
<i>Ricardo Crisorio; Marcelo Giles; Agustín Lescano y Liliana Rocha Bidegain</i>	
La museificación del cuerpo en la gimnasia _____	56
<i>Agustín Lescano y Liliana Rocha Bidegain</i>	
La enseñanza y la transmisión de la gimnasia en el marco de la educación corporal _____	62
<i>María Laura Pagola</i>	
Sensopercepción. Otras lógicas posibles. _____	69
<i>Daniela Yutzis</i>	
En los límites de pilates convencional _____	75
<i>Soledad Colella; Marcela Ochoteco y Silvana Simoy</i>	
El ejercicio como herramienta en la prevención y rehabilitación de trastornos cardiometabólicos _____	83
<i>Matías Agustín Santa María</i>	
La educación del cuerpo: la danza como práctica corporal _____	90
<i>Carolina Escudero</i>	

Educación corporal: prácticas <i>con</i> el cuerpo _____	98
<i>Agustín Lescano</i>	
Aspectos nodulares de la organización de torneos y eventos _____	104
<i>Ezequiel Cambor</i>	
No todo lo sólido se desvanece en el discurso. Vacilaciones corporales entre el psicoanálisis y Judith Butler _____	110
<i>Ariel Martínez</i>	
Debates actuales en torno a la educación del cuerpo entre el género, la sexualidad y la violencia _____	118
<i>Nicolás Patierno</i>	
El oficio de ser "profe". Prácticas, saberes y discursos de la formación superior en educación física en Argentina _____	125
<i>Eduardo Galak y Silvana Simoy</i>	
El cuerpo en el curriculum de educación física _____	138
<i>Valeria Emiliozzi</i>	
LOS AUTORES _____	151

Prólogo

La experiencia de enseñar a estudiantes universitarios procurando recuperar ciertos sentidos del trabajo académico que nos interesan (en la *Akademeia*, Platón enseñaba un saber que producía, una *episteme* y no una *techne*; en la universidad medieval, *academia* designó un *cuerpo de profesores reunido con estudiantes* en un lugar en el que se profesaba un ramo de enseñanza) hace evidente el desfasaje entre el tiempo de la enseñanza y el de la edición, particularmente quizás en nuestro país, por lo menos todavía.

No es el desfasaje del tiempo de la enseñanza y el de la investigación, que puede ser continuamente comunicada de modo oral (Lacan y Foucault lo hicieron puntualmente, por ejemplo, todos los miércoles de muchos años) si se renuncia a comunicar resultados estables; se trata, más bien, del desfase entre el tiempo de la investigación y el tiempo editorial, el del establecimiento de los textos, el de su edición.

El problema es más grave si se asocia la verdad científica a la novedad, como creemos que debe hacerse. Que la tierra es redonda con un ligero achatamiento en los polos es una verdad, que por indiscutible ha dejado de interesar a la ciencia. Como se cita en uno de los artículos que componen este libro, “el espíritu de erudición no es exactamente –ni en modo alguno- el espíritu de la ciencia”; la enseñanza de conocimiento establecido, por verdadero que sea, es una de las formas del academicismo, o del normalismo.

La gravedad se ensancha en una disciplina como la Educación Física, que está sufriendo una transformación histórica notable, o que estamos transformando notablemente para ponerla a la altura de la ciencia actual. Para ello, si no se quiere permanecer en una posición alienada a un ideal de ciencia (problema recurrente en los intentos de trabajar científicamente en el campo), es preciso el trabajo con textos generados en otras disciplinas, en un intercambio constante, que por un lado es imprescindible y por el otro nos desenfoca necesariamente de nuestro objeto de estudio, nos ofrece de él perspectivas sesgadas, que es igualmente indispensable superar.

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

Ideas para pensar la educación del cuerpo es un libro compuesto, de algún modo extraño, irregular y, sin embargo, no necesariamente sin orden. Reúne un conjunto de artículos, ponencias, informes de investigación, extractos de tesis (producido en el tiempo discontinuo y a la vez progresivo de un programa de investigación) cuyo objeto común es el cuerpo y su educación en el marco de la enseñanza universitaria. Articula temas abstractos, teóricos, con problemas técnicos, instrumentales, reflexiones sobre las prácticas académicas en nuestro campo, sobre la materialidad, las prácticas y las políticas de los cuerpos, en fin,

sobre un conjunto de problematizaciones que desde hace años Educación Física 5 y los equipos de investigación que sus integrantes conformamos vienen realizando.

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

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

Educación Física 5

PARTE 1

El objeto de estudio

CAPÍTULO 1

Educación corporal

Ricardo Crisorio

Probablemente, la primera utilización de la expresión *educación corporal* como término técnico es la propuesta de cambiar por ella el nombre Educación Física en las carreras de profesorado y licenciatura en la Universidad Nacional de La Plata en el año 1997. Los evaluadores del Plan de Estudios que entró en vigencia a partir del año 2000 rechazaron el cambio argumentando razones de oportunidad pero no de sentido. La segunda es la presentación de la carrera de *Maestría en Educación Corporal*, aprobada por el Consejo Académico de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata, que comenzó a funcionar en 2001 y todavía lo hace con ese nombre. En los argumentos ofrecidos en uno y otro caso para proponer el cambio de nombre habría que buscar las primeras formulaciones de una Educación Corporal. Pero la expresión ha sido generalizada con sentidos distintos, lo que hace necesario explicarla tanto en términos positivos –qué es la Educación Corporal– como en términos negativos -qué no es.

Si el discurso funda el objeto del cual va a hablar, si el objeto de estudio es producido por los enunciados, un discurso se funda en la separación que establece respecto de otro, al que obviamente excluye. El discurso que constituye y sustenta a la Educación Corporal desplaza el territorio tradicional y los métodos de la Educación Física, excluyendo de los objetos que procura conocer o investigar en primer lugar el cuerpo *natural*. Tanto si por él se entiende un cuerpo perteneciente a la Naturaleza en cuanto universo, y por ello dado, primario, fundamental, constante, como si por él se entiende un cuerpo que tiene un modo de ser que le es propio y que hay que conocer tal como efectiva y *naturalmente* es; tanto si se lo entiende como algo que tiene en sí mismo la fuerza del movimiento por el cual llega a ser lo que es en el curso de un *crecimiento* o *desarrollo*, como si se lo concibe como cualidad o propiedad que encarna en los seres humanos lo que es *natural* o *más natural* en ellos.

La Educación Corporal no niega el cuerpo sustancial, extenso, que la fisiología define en su objeto. Pero lo entiende como una construcción particular de una disciplina particular, producida con las herramientas generales de la ciencia moderna, y rehúsa el legado de ese cuerpo que el siglo XIX hizo a la Educación Física. Esa herencia se expresa en el adjetivo *física*, que especifica a educación consumando una contradicción en términos; puesto que educación implica la transmisión de una cultura y naturaleza, por lo menos en los dos últimos siglos, se ha jugado reiteradamente en la oposición naturaleza/cultura (cf. Ferrater Mora, 1994: *Naturaleza*). En la Educación Física actual se critica a menudo el cuerpo biológico, pero casi no se objeta el cuerpo físico, tridimensional. Probablemente porque para el pensamiento occidental el cuerpo es físico, material, natural; un elemento primario, fundamental, permanente, innato, dado, que tiene un

modo de ser que le es propio y que hay que conocer como efectiva y naturalmente es; que pertenece a la Naturaleza, o al conjunto de las cosas naturales en tanto *reales*; que sigue (o debe seguir) un orden natural, porque posee un ser y por ende un llegar a ser; o porque quizá sea nuestra forma y materia en cuanto *seres corporales*: “*essentia, forma, quidditas*” de nosotros mismos. La palabra latina *Natura* equivale en gran parte al término griego que transcribimos *physis* y que corresponde al verbo *phyó* (infinitivo *phyein*), que significa producir, engendrar, crecer, hacer crecer, formarse. De aquí que *physis* sea traducido por naturaleza, es decir, lo que surge, lo que nace, lo que es engendrado, e implique cierta cualidad *innata* o propiedad que pertenece a la cosa de que se trata y que hace que esa cosa sea lo que es en virtud de un principio propio suyo (cf. Ferrater Mora, 1994: *Naturaleza*).

La crítica del cuerpo físico no hace a la Educación Corporal perder de vista la del cuerpo biológico. Lo biológico ha venido a designar no el *bíos* del que proviene y que entre los griegos era la vida política, pública, calificada, cuyo ámbito de ejercicio era la *polis*, sino la vida vegetativa, que Aristóteles decía que los seres humanos compartimos con las plantas y los animales, y que en griego se dice *zoé*. La tercera etapa de la deriva biopolítica, surgida en el mundo anglosajón en la década de 1970 y aún en curso, manifiesta como rasgo distintivo un marcado naturalismo que, a diferencia del organicismo de las décadas de 1920 y 1930, realiza la transición de un paradigma físico a uno biológico (cf. Espósito, 2006: 38). Esto se refiere a la condición contingente del cuerpo, que mantiene la acción humana dentro de los límites de determinadas posibilidades anatómicas y fisiológicas, a su configuración biológica como sustrato preexistente a un sujeto entendido como su epifenómeno, e incluso al bagaje genético del sujeto; o de las razas, puesto que las concepciones racistas también ven al hombre como producto de su cuerpo, en lugar de advertir que es el hombre quien siempre y en todo lugar sabe hacer de su cuerpo un producto de sus técnicas y de sus actuaciones (cf. Lévi-Strauss, 1971: 16). Por esto es preciso hacer notar las consecuencias de homologar al hombre con su cuerpo. Si la educación que se propone excluye de los objetos que procura conocer o investigar el cuerpo en tanto natural, si el ser humano mismo no es para ella del orden de lo natural, el adjetivo *física* deja de tener sentido en su denominación. Pero si además se advierte que tanto el paradigma organicista que antecedió al nazismo como la biopolítica vigente se fundan en esta referencia a la naturaleza como parámetro privilegiado de determinación política –y no menos que estos los discursos racistas– el adjetivo adquiere un sentido a evitar en cualquier denominación.

La Educación Corporal entiende al cuerpo y al ser humano mismo como constituidos en un orden simbólico. De modo que cuando en Educación Corporal se dice cuerpo no se dice lo mismo que en Educación Física, aunque se utilice la misma palabra. A su vez, cuando se acuñan conceptos nuevos no es como sinónimos de otros existentes: *prácticas corporales*, por ejemplo, no es un equivalente de actividades físicas o de movimiento humano, sino que indica las prácticas históricas, por ende políticas, que toman por *objeto* al cuerpo. El cuerpo de la Educación Corporal no es físico ni biológico. Consecuentemente, la ciencia que mejor la orienta para abordarlo es la lógica y no la biología o la física clásica. Todo esto no significa que la Educación Corporal desestime los efectos que las distintas prácticas corporales tienen sobre el organismo, sino que en lugar de configurarse a partir de éstos los subordina a los requisitos de los usos del cuerpo que define como su objeto.

La Educación Corporal define como objeto el cuerpo de la acción, que es bidimensional y paratáctico – opera en dos dimensiones y está compuesto de partes yuxtapuestas y coordinadas entre sí en un mismo

nivel– y no el cuerpo tridimensional e hipotáctico –poseedor de tres dimensiones y cuyas partes se subordinan a un todo anterior y superior a ellas–, que puede demostrarse que advino del pensamiento filosófico que entre los siglos VI y V a.C. discurrió de la multiplicidad a la unidad; del gesto socrático que identificó el *alma* con un *mundo interior* que otorgó unidad al cuerpo; de la identificación platónica del *Uno* con el *Bien*; en fin, del sistema simbólico elaborado en la construcción de la *episteme* griega y no de la imposible percepción inmediata del propio cuerpo como unidad. Para la Educación Corporal, el cuerpo orgánico natural está perdido. En tanto unidad real, sustancial y carente de alteridad, es el producto del discurso occidental respecto de él, igual que en cuanto superficie o volumen cerrados que definen un interior y un exterior (cf. Crisorio, 2010). Por todo esto, para la Educación Corporal, lejos de pertenecer a la naturaleza, el cuerpo es de la cultura y tiene una historia en la que hay que indagar, no para saber qué o cómo ha sido sino para elaborar un concepto de cuerpo nuevo más que un nuevo concepto de cuerpo.

En nuestra cultura, el hombre ha sido pensado siempre como la articulación y la conjunción de un cuerpo y de un alma, de un viviente y de un *logos* (Agamben, 2005: 28). Puede mostrarse históricamente que el hombre occidental se representó como *cuerpo* sólo después que se pensó como *alma* (cf. Crisorio, 2010) Ninguna educación puede, entonces, pensar ni presentar el cuerpo sin hacer referencia a ese otro elemento al que, transformado en el campo de la filosofía y de la ciencia, hoy se llama *sujeto*. La Educación Corporal piensa al sujeto como producto de una articulación significativa, como una novedad, por completo distinta del individuo, la persona, el hombre. Su etimología remite al *subiectum* latino, traducción del *hypokeimenon* griego, es decir, “lo que subyace y está en la base. Lo que yace delante”. Así entendido, el sujeto es equiparable al “asunto o materia de que se trata”. Por tanto, sujeto implica ya una relación, un “al menos dos”, sin que por ello haya dos sujetos. La función creadora, fundadora, del símbolo, se muestra precisamente en la palabra, en la medida en que ella establece y funda una relación que no toma a dos sujetos tal como son para juntarlos, sino que los constituye como sujetos en la relación misma que los hace acceder a una dimensión nueva (cf. Lacan, 2009: 59-60). La Educación Corporal no identifica al sujeto con la persona, el individuo, el ciudadano, el psiquismo o cualquier entidad que se presente como unidad en sí misma. Más bien no identifica al sujeto sino que apunta a reconocerlo como la marca misma de la falta de identidad de alguien o algo consigo mismo. Se trata de un sujeto producto del discurso y no de un individuo con un aparato psíquico propio, separado del otro, cuya representación remite siempre a *un dentro del cuerpo*. El sujeto embraga en el cuerpo (cf. Lacan, 1977: 124), se articula a un cuerpo, no está dentro de él ni determinado por él.

Pensar el cuerpo humano y el sujeto constituidos en el orden simbólico y no en la naturaleza, pensarlos como lo que resulta de la desconexión en el hombre de lo humano y lo animal, y no de su articulación o conjunción, lleva a pensar también de otro modo el problema de la educación, tanto en sus puntos centrales como en sus detalles. Destituir la naturaleza y cualquier función que se le quiera atribuir en el terreno de lo humano implica destituir también, por ejemplo, cualquier explicación atribuida a la psicología contemporánea: en primer lugar el yo, considerado a la vez como función de síntesis y de integración; la conciencia, concebida como la perfección de la vida; la evolución, entendida como el camino por el que adviene la conciencia; la noción de conducta unitaria, usada para subsanar todo el dramatismo de la división y la imprevisión de la vida humana (cf. Lacan, 2005:21). Aun si se acepta lo que es evidente, que hay un crecimiento y un decrecimiento orgánicos, el sujeto está de todos modos excluido de las teorías del

desarrollo. La idea de un sujeto niño, adolescente o gerente, contradice el concepto de sujeto que sostiene la Educación Corporal. Este es un sujeto lógico, cuya materialidad es discursiva, en correspondencia con la materialidad discursiva del cuerpo que postula. La Educación Corporal se distingue así de la Educación Física y de los usos generales que se suelen hacer de la expresión. Pero la distinción no refiere únicamente a las ideas de cuerpo, de sujeto y de sus relaciones, también al carácter de la *verdad*, de los *otros* y del *sí mismo* en el campo de la educación, lo que cambia a su vez el modo de pensar las relaciones entre teoría y práctica, aprendizaje y enseñanza, educador y educando, entre otras.

La práctica se concibe como un conjunto de conexiones y pasajes desde un punto teórico a otro y la teoría como un empalme de una práctica con otra. Entre la teoría y la práctica no hay relaciones de aplicación o consecuencia, de inspiración o creación, de representación ni de totalización en un sentido o en otro: sólo hay acción, de la teoría y de la práctica, en relaciones de relevos y redes. Por un lado, la teoría no expresa, no traduce ni aplica una práctica: es una práctica. Por el otro es siempre local, relativa a un campo, y su aplicación en otro no es nunca de semejanza (cf. Foucault, 2000: 8-10). De aquí que la Educación Corporal rehúsa la importación de teorías elaboradas en otros campos para extraer de ellas los apoyos necesarios para su aplicación en el propio; en cambio, las selecciona y utiliza como cajas de herramientas para pensarlo y explicarlo.

En cuanto a la enseñanza y al aprendizaje, la Educación Corporal no encuentra relación de correspondencia entre una y otro: no todo lo que se enseña se aprende ni todo lo que se aprende es enseñado en sentido estricto. Esto no significa pensar que se puede aprender solo, que los niños descubren o construyen autónomamente los significados, lo que haría vana cualquier enseñanza, sino reconocer que un proceso no causa el otro según una relación lineal y necesaria, que la ambigüedad propia del lenguaje humano –dado que tampoco hay relación de reciprocidad entre significante y significado– causa un *malentendido* inevitable e inevitablemente *constructivo*, que vuelve estéril cualquier consideración sobre el aprendizaje e imprescindible una revisión de la enseñanza. Invirtiendo la ecuación corriente en la pedagogía actual, que tiende a universalizar el sujeto, en tanto hombre, persona, individuo, niño, adolescente, viejo, y a particularizar el contenido, con el impracticable propósito de hacerlo significativo para cada uno, la Educación Corporal propone que el contenido es universal y el sujeto particular. El contenido permanece entonces significativo para la sociedad y la cultura, y su adecuación a cada uno, imposible a priori, se realiza (nunca totalmente) en el diálogo particular de cada maestro con cada aprendiz y/o en las relaciones *inter pares* que ellos autorizan. El diálogo acentúa no el cerramiento del individuo sobre un supuesto sí mismo sino su sujeción a reglas que, situando a dos personas desde una tercera posición, hacen que haya un campo común entre los involucrados (cf. Voltolini, 2008: 187) y, como se dijo antes, los constituye en sujetos en la relación que los hace acceder a una dimensión nueva.

La relación entre educador y educando se modifica entonces sustancialmente. La mediación que el primero actúa entre el contenido y el segundo ya está mediada por las reglas de un discurso que precede a ambos. No se trata de una situación *intersubjetiva*, de dos personas que interactúan, entre las cuales está el objeto a ser aprendido, sino que los contenidos vienen a ocupar el lugar del sujeto, en tanto temas, materias, pero sin coincidir estrictamente con él porque en la desproporción entre la enseñanza y el aprendizaje se instala la *transmisión*, acontecimiento que hay que distinguir de la enseñanza puesto que se *transmite* aún involuntariamente, más allá de cualquier intención. La distancia que existe entre la enseñanza y la transmisión

no significa que se trate de dos modalidades distintas y separadas sino que se trata de dos dimensiones igualmente inmanentes al uso del lenguaje (cf. Voltolini, 2008: 191). La Educación Corporal recupera esta distinción y procura extraer de ella todas las consecuencias. Entre otras, que siempre que se dice algo se dice más de lo que se quiere decir y que ello requiere formalizar la enseñanza, precisarla. No porque de ese modo se pueda anular o disminuir el fenómeno de la transmisión sino porque no es lo mismo exponer y explicar pensamientos o acciones que comprometerse con ellos, problematizarlos, formularlos. No basta que el maestro diga algo al aprendiz, es preciso que éste escuche verdaderamente, que lo haga suyo y que haga con ello alguna cosa propia que no obstante nunca será propia en el sentido de algo construido por sí solo. La propiedad (el aprendizaje) de un pensamiento o una acción se define más por la implicación del sujeto, en el sentido de su sometimiento a las exigencias que resultan de ellos, que por su creación.

Un diagnóstico del presente caracteriza a la sociedad contemporánea por: el individualismo, en tanto primacía del individuo concebido aisladamente; el nihilismo, en cuanto vacío general de sentido; la biologización de lo humano, observable en el control y la regulación de la vida biológica (cf. ASP, 2010: 11). Otro destaca que nuestra sociedad se relaciona con el inconsciente por la *evitación* (cf. Voltolini, 2008: 181). Ambos diagnósticos convergen y se superponen. La relación de evitación no niega el inconsciente sino que quita sentido a su incidencia y eficacia, tanto en el plano del cuerpo, al que se concibe como real, propio y no afectado por el discurso, como en el de la mente, pensada como un órgano, o como el producto de un órgano, como se advierte en las tesis cognitivistas. Se trata de un cuerpo y una mente obviamente físicos, naturales. En el campo educativo, la evitación del inconsciente combina la cientifización del debate sobre la educación con la promoción de una idea de inteligencia totalmente autónoma, tanto en el sentido de propia de cada genética individual como en el de exenta de cualquier *afección* del inconsciente como discurso del Otro. Estas teorías reconocen el peso de los factores biológicos y sociales en el desarrollo de la inteligencia, con lo que encubren que el pensamiento es *afectado* por el inconsciente. La escisión, aceptada y teorizada, entre la dimensión *cognitiva* y *afectiva*, la predominancia otorgada a lo biológico y/o a lo social, excluyen de plano el inconsciente (cf. Voltolini, 2008: 182-183).

Frente a todo esto, la Educación Corporal se propone incluir en el debate y en la práctica de la educación, en primer lugar: la *defísicalización* del cuerpo humano, el lenguaje como práctica y no como representación, el inconsciente como discurso del Otro y no como represión de representaciones, la primacía del Otro como constitutivo y constituyente del sujeto, la tarea de dar y crear sentido.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2005), *Lo abierto. El hombre y el animal*, Valencia: Pre-textos.
- Apertura Sociedad Psicoanalítica, (2010), "Programa de Investigación en Psicoanálisis". En *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, Año 1 N° 3, julio, pp. 7-17.
- Behares, L. y Rodríguez Giménez, R. (2008). *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Montevideo: FHCE-Departamento de Publicaciones.

- Crisorio, R. (2010). *Homero y Platón: dos paradigmas de la Educación Corporal*, tesis para optar el título de Doctor en Ciencias de la Educación, La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, inédita.
- Crisorio, R. y Giles, M. (dir.). *Estudios críticos de Educación Física*. La Plata: Al margen.
- Espósito, R. (2006). *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferrater M. J. (1994). "Naturaleza". En *Diccionario de Filosofía*. Barcelona.
- Foucault, M. (2010). "El cuerpo utópico" (1966). En *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M., Deleuze, G. (2000). "Un diálogo sobre el poder", en Foucault, M., *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Madrid: Alianza, pp. 7-19.
- Laca, J. (1977). *Psicoanálisis Radiofonía & Televisión*. Barcelona: Anagrama.
- (2003). "Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano". En *Escritos 2*, Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 773-807.
- (2005). *El triunfo de la religión*. Buenos Aires: Paidós.
- (2006). *Mi enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- (2009). "Del símbolo y de su función religiosa". En *El mito individual del neurótico*. Buenos Aires: Paidós.
- Lévi-Strauss, C. (1977). "Introducción a la obra de Marcel Mauss". En Mauss, M., *Sociología y Antropología*, Madrid: Tecnos.
- Voltolini, R. (2008). "Ensino e transmissão: duas posições na linguagem". En Behares, L. y Rodríguez Giménez, R. (2008). *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Montevideo: FHCE-Departamento de Publicaciones.

CAPÍTULO 2

La teoría de las prácticas

Ricardo Crisorio

Los términos “epistemología” y “gnoseología” son considerados a menudo como sinónimos; en ambos casos se trata de “teoría del conocimiento”, expresión que se usa asimismo en vez de cualquiera de las dos anteriores. Durante algún tiempo, por lo menos en español, se tendió a usar gnoseología con preferencia a epistemología. Luego, en vista de que gnoseología era empleado bastante a menudo por tendencias filosóficas de orientación escolástica, se tendió a usar esa palabra en el sentido general de teoría del conocimiento, sin precisar de qué tipo de conocimiento se trataba, y a introducir epistemología para referirse al conocimiento científico, o para dilucidar problemas relativos al conocimiento cuyos principales ejemplos eran extraídos de las ciencias. Crecientemente, en parte por influencia de la literatura filosófica anglosajona, se ha impuesto el uso de epistemología prácticamente en todos los casos.

En el campo de la educación, probablemente como resultado de la generalización apuntada en el párrafo anterior, la palabra epistemología se ha hecho de uso corriente a partir de los movimientos críticos en el campo del currículum y en la didáctica emprendidos a partir de las décadas de 1970 y 1980, muchas veces sin que su utilización encuentre justificaciones claras o referencias precisas. No es de extrañar, entonces, que, tanto la palabra como cierta confusión u oscuridad que suele acompañarla, hayan irrumpido en el campo de las prácticas corporales educativas o, más precisamente, en las producciones de la educación física teórica. En este contexto, cabe preguntar si tiene sentido reflexionar en términos epistemológicos en el campo de la educación física o en el de las prácticas corporales, en general, y en qué sentido, dado que la acepción amplia del término autoriza la reflexión mientras que la estricta la niega, en tanto la educación física no es una ciencia.

La respuesta que debe darse a la primera pregunta ha de ser afirmativa, no tanto por la generalización del uso de la palabra, sino porque la epistemología pregunta por la verdad. “Es el cometido de elaborar criterios que permitan decidir acerca de la verdad del saber y determinar cuál de dos o más proposiciones es verdadera y cuál o cuáles falsas o, en un sentido más relativo, cuál es más verdadera que las otras, el que desencadena la empresa epistemológica”.¹ Sin embargo, los límites establecidos por el sentido estricto no deberían ser olvidados. La reflexión debe ceñirse, entonces, si no estrictamente al conocimiento científico en el sentido moderno, por lo menos al conocimiento de índole racional. A su vez, ella no debería convertirse en un curso general sobre epistemología, sino que debe proporcionar las herramientas

¹ Crisorio, R. (2003). “Educación Física e identidad: conocimiento, saber y verdad”. En Crisorio, R. y Bracht, V. (coord.) *La Educación Física en Argentina y en Brasil: identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Al Margen/Campinas: Autores Asociados.

necesarias para reflexionar epistemológicamente en el campo de la educación corporal, particularmente en relación con la investigación en este campo. De todos modos, conviene recordar que la palabra epistemología proviene de la combinación de los términos griegos *episteme* y *logos*, que pueden traducirse al español como “ciencia” y “decir”, o “discurso”, respectivamente. Como estos términos fueron traducidos primero al latín como *scientia* y *ratio*, ciencia y razón, y la modernidad consagró a la ciencia como única fuente de razón y de conocimiento verdadero, epistemología ha llegado hasta nosotros como “teoría del conocimiento científico”, primero, y como “teoría del conocimiento”, sin más, después. Pero una traducción más exacta, diría que la epistemología es un “discurso sobre la ciencia”. Y aún hay que aclarar que es preciso distinguir la *episteme* griega de la ciencia moderna. Aristóteles, por ejemplo, clasificó la totalidad del saber en tres tipos. Una *episteme poietiké*, productiva, una *episteme praktiké*, práctica o prudencial, y una *episteme theoretiké*, contemplativa, especulativa.² Las tres constituyen *episteme* porque no se contentan con el “qué” de las cosas, que se obtiene mediante experiencias repetidas y rutinas interiorizadas, y cuya tenencia caracteriza al *experto*, al que ha adquirido una habilidad o un “saber hacer” (una *téjne* pero no una *episteme*), sino que preguntan por las causas (*aitiaí*), procuran la comprensión de los principios que determinan las cosas, que sólo puede obtenerse por la inteligencia superior, que opera con relaciones abstractas y lenguaje (*logos*). Esto distingue a un *sabio*: el conocimiento de los principios generales, la posesión de un saber que puede enseñar mediante la palabra. El saber poiético o productivo busca lo verdadero –es decir, los principios generales válidos– en relación con todo aquello que podemos producir o transformar (desde la agricultura hasta la ingeniería o la retórica). El saber práctico procura lo verdadero en relación con lo que puede hacernos más o menos felices, justos o perfectos, es decir, en relación con la acción como fin en sí misma, como es el caso de la política o de la ética. Finalmente, el saber teórico pregunta por la verdad, por los principios generales válidos de la *physis* y de las entidades matemáticas, como el ritmo de los planetas o las relaciones entre los números, cosas de las que sólo podemos ser espectadores y respecto de las cuales nada podemos hacer³ (de allí el apelativo “teórico”, contemplativo: de *theoreim*, mirar).

Probablemente, como señala Ángel Faerna (1996), Aristóteles quedó atrapado en el desprecio por el conocimiento vinculado a fines materiales, propio de la intelectualidad griega en general y la aristotélica en particular, y en una clasificación estática y rígida de los saberes. Pero lo que me importa señalar aquí es que la *episteme* pregunta por las causas, procura la comprensión de los principios que determinan las cosas, opera con relaciones abstractas y lenguaje (*logos*), constituye una práctica que maniobra con el saber de determinada manera; en primer lugar, como he dicho ya en otro lado, estableciendo relaciones formales, coherentes y comunicables. En esa comprensión, la verdad todavía puede ser, “un efecto del saber, o sea, de la articulación de los significantes, que se introduce en lo real a través de la pregunta del sujeto”, como dice Eidelsztein (2001: 27).

Quiero enfatizar la condición discursiva de la *episteme* y, por consiguiente, el doble carácter discursivo de la epistemología, en tanto discurso sobre discursos, para decirlo con Fensterseifer (1999: 171). Edgar Morin (1999: 17), incluso, plantea que estamos atravesando por lo menos un tercer orden del conocimiento, puesto que no sólo examinamos (y debemos examinar) los presupuestos de las teorías científicas sino los de las epistemologías en que se sustentan. Boaventura Santos –citado por Fensterseifer– afirma que “las

² Cf. Aristóteles (1970). *Metafísica* A 980a 21-982a 3.

³ Cf., por ejemplo, Aristóteles (1970) *Metafísica* K, 1064a 10, Aristóteles (1957) *Ética Nicomaquea* Z, 1139a 27.

ciencias naturales son todavía hoy diferentes de las ciencias sociales, pero se aproximan cada vez más a estas y es previsible que, en un futuro no muy distante, se disuelvan en ellas” (1999: 177). No sé si Santos tiene razón, o su optimismo lo desborda, ni cuán distante o cercano está ese futuro que él prevé, si es que en verdad existirá, pero sus razones son atendibles: “Si todo conocimiento es social en su constitución y en las consecuencias que produce, solo el conocimiento científico de la sociedad permite comprender el sentido de la explicación del mundo ‘natural’ que las ciencias naturales producen. En otras palabras, las ciencias sociales proporcionan la comprensión que da sentido y justificación a la explicación de las ciencias naturales. Sin tal comprensión no hay verdadera explicación y, por esto, las ciencias sociales son epistemológicamente prioritarias respecto de las ciencias naturales” (Ibíd., 1999: 178). Su coraje es admirable. Tampoco sé si estamos transitando un conocimiento de tercer orden, o de cuarto, si admitimos, como creo que hay que admitir, un primer orden de construcción del mundo realizado por el sentido común. Sin embargo, nuestras investigaciones nos han llevado a ver que la interpretación no puede acabarse nunca, “simplemente porque no hay nada que interpretar. No hay nada de absolutamente primario que interpretar porque, en el fondo, todo es ya interpretación; cada signo es en sí mismo no la cosa que se ofrece a la interpretación, sino interpretación de otros signos”. (Crisorio, 2007) [...] “el signo es ya una interpretación que no se da por tal. Los signos son interpretaciones que tratan de justificarse, y no a la inversa”. [...] Por eso, “la interpretación se encuentra ante la obligación de interpretarse ella misma al infinito, de proseguirse siempre”. (Ibíd., 2007).

El cambio en las prácticas de la educación física requiere de la reflexión epistemológica. Requiere pasar de la pregunta por su objeto de estudio a la interpretación de las teorías que han procurado construir el objeto de estudio, sabiendo que nuestra interpretación es la interpretación de una interpretación, en los términos en que esta interpretación es dada. Pero esto implica incluir el “quién”, no interpretar lo que hay en el significado, sino interpretar a fondo: quién plantea la interpretación. El principio de la interpretación es el intérprete,⁴ lo que nos incluye y nos obliga a dar cuenta de nuestras interpretaciones. En otras palabras, investigar (interpretar) las prácticas corporales hace imprescindible interpretar las interpretaciones construidas a propósito de ellas, las cuales, en definitiva, han construido esas prácticas. Los planteamientos epistemológicos corrientes en las producciones teóricas del área responden –bien que con cierta inconsistencia y no menor inconsciencia– al paradigma empírico-positivista. Consecuentemente, en esa dirección se desarrolla la investigación predominante en el campo; investigaciones que se realizan, fundamentalmente, con base en la observación, la experimentación y la generalización nomotética. Estos procedimientos, propios de las disciplinas empírico-analíticas, han mostrado su ineficacia en el estudio de los problemas sociales, de modo que, en nuestro campo, sólo pueden sostenerse a condición de dejar librado al azar todo el universo real de las prácticas corporales. Es un hecho que no requiere demostración que estas prácticas se desenvuelven en el campo social y de acuerdo con los usos culturales de cada sociedad, así como que en ellas los actores cumplen –o subvierten– roles socialmente establecidos, como, por ejemplo, enseñar y aprender, y se comportan de acuerdo –o no– con lo que la sociedad espera de esas actuaciones. Es un hecho también que las investigaciones basadas en los supuestos metodológicos de las ciencias empírico-analíticas no han producido cambio alguno en las prácticas corporales ni en las prácticas de la educación física. Más allá del tozudo empeño de esta en situarse en el campo de las ciencias

biológicas –empeño que sólo se explica considerando las relaciones entre epistemología y política o, más claramente, entre la construcción del saber y del poder– ya en 1925 Georges Hébert advertía que las ciencias médicas aportan datos fragmentarios pero ningún perfeccionamiento a la educación física.

Esta nueva hermenéutica debe, a su vez, extender sus interpretaciones sobre las interpretaciones del cuerpo y el movimiento, también en los términos en que están dadas. Como he mostrado en otra parte,⁵ los modelos de cuerpo y de movimiento humanos que hemos heredado, tanto los de la educación físico-deportiva como los de la educación psicomotriz, son el mismo cuerpo, el mismo organismo que obtura el acceso a la realidad de los cuerpos, asido el primero por los órganos del metabolismo, aferrado el segundo por los (supuestos) órganos del pensamiento. Sometidos ambos al orden del discurso médico, se han construido y sostenido bajo el presupuesto de objetividad propio de esta epistemología empírico-positivista, el cual se ha demostrado igualmente falaz en la investigación social y ha dado paso a la consideración del conocimiento como construcción social que construye la realidad (y que no puede asentarse en la objetividad sino en la objetivación). El conocimiento como construcción alcanza al cuerpo y al movimiento, construyéndolos y dotándolos de significación, lo que hace que todo estudio del cuerpo y del movimiento deba incluir el estudio de las significaciones que lo marcan aún desde antes de constituirse en cuerpo y en movimiento, significaciones que, a su vez, forman parte de la red de significaciones que constituye la cultura de una sociedad dada en un momento dado. Es obvio que esta problemática toca de cerca a la educación física y a toda la educación corporal.

Como indica Paulo Fensterseifer (1999), las cuestiones instaladas por quienes se han dedicado a la actividad epistemológica en el campo de la educación física son del tipo ¿de qué habla la educación física? ¿existe un objeto específico que la justifique? ¿qué objeto es ese? ¿qué proyectos fundamentan los “recortes” existentes? ¿qué es lo que condiciona la elección de los profesionales? Y aún: ¿debe definirse el objeto para justificar su especificidad (como fundamento a priori)? ¿o debe definirse el objeto a partir de los discursos existentes (a posteriori)? De allí la cuestión ¿qué ha sido la educación física? Y no ¿cuál es la verdadera identidad de la educación física? Por último: el objeto [de la educación física] es real (dado) o construido? [...] Plantear estas cuestiones implica buscar no un punto arquimedianos sino un distanciamiento provisorio pero posible y necesario para la reflexión epistemológica. Requiere reconstruir, como señalé en otro escrito, “el proceso mediante el cual la educación física se constituyó como práctica y como saber, entendiendo éste, a la manera de Foucault, como la suma de sus conocimientos efectivos, el espacio de las cosas a conocer, los instrumentos materiales o teóricos que lo perpetúan, lo cual supone, ineludiblemente, desplazar su territorio tradicional y sus métodos, analizar sus condiciones de existencia, sus leyes de funcionamiento y sus reglas de transformación; observar la forma en que se utiliza en ella el saber científico, el modo de delimitar los ámbitos de investigación e intervención, el proceso de formación de sus objetos de conocimiento y de creación de sus conceptos fundamentales; en suma, etnologizar la mirada que dirigimos a nuestros propios conocimientos y, en primer lugar, a nuestro propio concepto de conocimiento (Crisorio, 2003).

El trabajo que he llevado a cabo en los últimos diez o doce años me ha convencido de algo, que sigo repitiendo con obstinación en cada curso, en cada seminario, en cada comunicación, y que Fensterseifer ha sintetizado así: “La ausencia de una tradición reflexiva en la educación física, no significa que a su “hacer” no le corresponda un “saber” (1999: 179). Mi insistencia en pensar a la educación física como una práctica

⁵ “Educación física e identidad: conocimiento, saber y verdad”. En *La educación Física en Argentina y en Brasil: identidad, desafíos y perspectivas*.

(forma de hacer, pensar, decir) tiene que ver, por un lado, con la evidencia de que no se hace una ciencia sin hacer ciencia, de que no se trata de encontrar o descubrir objetos científicos preexistentes, ni de definirlos *a priori*, sino de construirlos paso a paso mediante la investigación rigurosa y paciente,⁶ y por el otro, con el hecho de que las prácticas tienen la propiedad de reflexionar sobre sí mismas de que carecen las técnicas, cualesquiera sean, en tanto no producen la teoría que aplican. Dicho de otra manera, la práctica puede formalizarse, articular un discurso que la legitime, la técnica es “ciega”. El problema, entonces, pasa a ser éste: cómo se formaliza la práctica de la educación física, cómo se articula un discurso que oriente la acción sin perder de vista la acción, una teoría de la práctica que no deje librado al acaso el universo real de las prácticas.

El primer ensayo fue la elaboración de una propuesta de contenidos básicos para la educación física argentina, a principios de 1994. Esa propuesta comenzó (comienza) con el ejercicio de la más radical *negatividad*, en el sentido de la “crítica de todo lo existente” que desvelaba a Marx. Ella empezaba (empieza) examinando todo aquello que no puede considerarse un contenido de la educación ni un contenido de la educación física, proseguía (prosigue) recuperando lo que “se hacía”, lo que hacían (pensaban, decían) en las escuelas los profesores, los hombres y mujeres del terreno, como los llama Robert Mérand (1976); aceptando sus caracteres discontinuos, particulares, locales. En un trabajo de este tipo se descubre, como ha visto Foucault, “algo que no estaba previsto al comienzo y que se podría llamar el efecto inhibitorio propio de las teorías totalitarias, globales” (1996: 17) en nuestro caso, la educación físico-deportiva, la educación psicomotriz, la educación físico-pedagógica (Crisorio, 2003: 28-31). “No es que estas teorías no hayan provisto y no provean aún de modo constante instrumentos utilizables localmente [...]. Pero creo que ellas sólo han provisto estos instrumentos con la condición de que la unidad teórica del discurso fuera como suspendida, recortada, hecha pedazos, invertida, desubicada, caricaturizada, teatralizada. En todo caso, retomar las teorías globales en términos de totalidad ha tenido un efecto frenador” (Foucault, 1996: 17). Esto ha pasado –y aún pasa– con instrumentos como el espacio, el tiempo, los otros; los aspectos fisiológicos, neurológicos, psicológicos; los principios del entrenamiento; el conocimiento del cuerpo; las pautas y criterios didácticos, etc. Todos ellos, aunque no pueda desarrollar aquí una explicación minuciosa, proveen instrumentos útiles cuando se los separa de la teoría global a la que pertenecen o en la que fueron englobados y ejercen efectos frenadores cuando se los integra en totalidades teóricas. Estas afirmaciones no deben confundirse con la reivindicación de “un empirismo obtuso, ingenuo o primitivo”, ni con un “eclecticismo confusionario, oportunismo, permeabilidad a cualquier emprendimiento teórico”; tampoco con un “ascetismo voluntario que se reduce por sí a la mayor pobreza teórica”. Antes bien indican “algo que sería una especie de producción teórica autónoma, no centralizada, es decir, que no necesita para afirmar su validez del beneficio de un sistema de normas comunes” (Ibid.: 17)

La crítica local, la que expresa lo que hacen, piensan, dicen, los profesores y profesoras en las escuelas, en los clubes, en los gimnasios, se efectúa, creo, a través de “retornos de saber”, produce, me parece, “la insurrección de los saberes no-sujetados”. Cuando dice “saberes no-sujetados”, Foucault entiende dos cosas. En primer lugar, quiere “designar contenidos históricos, que fueron sepultados o enmascarados dentro de coherencias funcionales o sistematizaciones formales. [...] los saberes no-sujetados eran estos bloques de saber históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de conjuntos funcionales y sistemáticos, y que

⁶ Cf. “Educación física e identidad: conocimiento, saber y verdad”. Pp. 23.

la crítica ha podido hacer reaparecer a través del instrumento de la erudición”. En segundo lugar, entiende “toda una serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido”. Foucault llama “genealogías” al acoplamiento del saber erudito con el saber de la gente, y sostiene que sólo pudieron hacerse a condición de eliminar “la tiranía de los discursos globalizantes con su jerarquía y todos los privilegios de la vanguardia teórica” (Ibíd., 18) Pero no se trata, en la actividad genealógica, permítanme una larga cita, “de oponer a la unidad abstracta de la teoría la multiplicidad concreta de los hechos o de descalificar el elemento especulativo para oponerle, en la forma de cualquier científicismo, el rigor de conocimientos bien establecidos”. “No es por cierto un empirismo lo que atraviesa el proyecto genealógico; no es tampoco un positivismo, en el sentido ordinario del término, lo que lo impulsa. Se trata en realidad de hacer entrar en juego saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretendería filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero, de los derechos de una ciencia que sería propiedad de algunos. Las genealogías no son, pues, vueltas positivistas a una forma de ciencia más atenta o más exacta. Las genealogías son precisamente anti-ciencias. No es que reivindique el derecho lírico a la ignorancia o al no saber; no es que se trate de rechazar el saber o de poner en juego y en ejercicio el prestigio de un conocimiento o de una experiencia inmediata, no capturada aún por el saber. No se trata de eso. Se trata, en cambio, de la insurrección de los saberes. No tanto contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia, sino contra los efectos de poder centralizadores dados a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra. [...] Es contra los efectos de poder propios de un discurso considerado científico que la genealogía debe conducir la lucha (Ibíd., 19).

Muchos, como ustedes saben, se han preguntado –y se preguntan aún– si la educación física es o no una ciencia. Muchos, inclusive, han respondido afirmativamente la pregunta y han postulado la existencia de una ciencia del movimiento humano o han hecho existir (por lo menos han logrado crear carreras universitarias) unas “ciencias de la actividad física o del deporte”. A estas preguntas y respuestas, Foucault (1996), las genealogías y los genealogistas reprocharían –como lo han hecho respecto del marxismo y del psicoanálisis– justamente el hacer de la educación física, o de las ciencias del deporte o del movimiento humano una ciencia. Uniéndome a ellos, pregunto: antes de saber en qué medida la educación física, las ciencias del deporte o la ciencia del movimiento humano son algo análogo a una práctica científica en su funcionamiento cotidiano, en sus reglas de construcción, en los conceptos utilizados, y antes incluso de formular la cuestión de la analogía formal o estructural de sus discursos con un discurso científico, “¿no sería necesario interrogarse sobre la ambición de poder que comporta la pretensión de ser una ciencia? Las preguntas a hacer serían entonces muy diferentes. Por ejemplo: ‘¿Qué tipos de saber queréis descalificar cuando preguntáis si es una ciencia?’ ‘¿Qué sujetos hablantes, discurrentes, qué sujetos de experiencia y de saber queréis reducir a la minoridad cuando decís: yo, que hago este discurso, hago un discurso científico y soy un científico?’, ‘¿Qué vanguardia teórico-política queréis entronizar para separarla de todas las formas circulantes y discontinuas de saber?’. Cuando os veo esforzaros por establecer que la educación física, las ciencias del deporte o del movimiento humano son una ciencia –nos diría Foucault– no pienso que estéis demostrando precisamente y de una vez por todas que ellas tienen una estructura racional y que sus proposiciones son el resultado de procedimientos de verificación. Para mí estáis haciendo otra cosa. Estáis atribuyendo a sus discursos y a los que los sostienen

aquellos efectos de poder que Occidente, desde el Medioevo, ha asignado a la ciencia y ha reservado a los que hacen un discurso científico (Foucault, 1996: 19-20). La genealogía puede ser, entonces, también en nuestro campo, respecto y contra los proyectos de una inscripción de los saberes en la jerarquía de los poderes propios de la ciencia, una tentativa de liberar los saberes históricos, es decir, hacerlos capaces de oposición y de lucha contra la coerción de un discurso teórico, unitario, formal y científico. La reactivación de los saberes locales [...] contra la jerarquización científica del conocimiento y sus efectos intrínsecos de poder. “La arqueología –resume Foucault– sería el método propio de los análisis de las discursividades locales y la genealogía sería la táctica que, a partir de las discursividades locales así descritas, hace jugar los saberes no-sujetados que surgen de ellas” (Ibíd., 20).

Siguiendo estas referencias y en la medida en que nuestras investigaciones deshacen invariablemente la ilusión de hallar cualquier esencia y las prácticas aparecen en ellas “habitadas por el pensamiento”, históricas, por ende políticas, conjugando elementos materiales y simbólicos, discursivos y no discursivos, requiriendo estudios minuciosos, exhaustivos, tanto sincrónicos como diacrónicos, tan rebeldes a la pura observación como a la mera interpretación, nuestro único compromiso es, ante todo, como dije, con la realización de un trabajo negativo, único capaz, creo, de constituir una estrategia verdaderamente *constructivista* y de liberarnos de todo un juego de nociones, empezando por la de continuidad y todas aquellas que la sustentan, cada una a su modo, como las de tradición, influencias, desarrollo, evolución, unidad, constancia, para aceptar “no tener que ver, por un cuidado de método y en primera instancia, sino con una población de acontecimientos dispersos” (Foucault, 2005: 33-35). En seguida, con una verdad que no está del lado de lo investigado (prácticas, sujetos) ni del investigador, sino que se construye entre ambos: en el acoplamiento, justamente, de la erudición con los saberes de la gente.

En esta perspectiva, y sin pretensión de agotar las razones que justifican la reflexión epistemológica en el campo de la educación física, me interesa destacar la necesidad y la urgencia de analizar criterios de verdad en una disciplina cuyos discursos hegemónicos se elaboraron y elaboran a partir de todo ese juego de nociones que acabo de referir y que se admiten comúnmente antes de todo examen; de introducir en la educación física la crítica del proyecto científico, a cuyo discurso y prácticas ha alienado hasta ahora sus discursos y sus prácticas; de incorporar el debate acerca de la construcción histórico-hermenéutica del saber en una disciplina que ha asumido y asume, en general, la posibilidad de un conocimiento “objetivo”, a la vez que se ha asumido y se asume como eminentemente “práctica”; finalmente, de examinar la problemática de la construcción del conocimiento en relación con el conocimiento del propio cuerpo, en una disciplina que ha supuesto y supone la posibilidad del conocimiento directo de un cuerpo real a partir de la pura experiencia y el puro ejercicio perceptivo.

Referencias bibliográficas

Aristóteles, (1957). *Ética Nicomaquea*. México: UNAM.

—(1970). *Metafísica*. Madrid: Gredos.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1986). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

- Carvalho, Y. (1998). *El "mito" de la actividad física y la salud*. Buenos Aires: Lugar.
- Crisorio, R. (2007). "De una semiótica a una hermenéutica en la investigación de las prácticas corporales". Ponencia presentada en el 7mo. Congreso Argentino y 2do. Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, La Plata.
- Crisorio, R. y Bracht, V. (coords.) (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil: identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Al Margen/Campinas: Autores Asociados.
- Eidelsztein, A. (2001). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Elías, N. (1995). "Demasiado tarde o demasiado pronto". En *Mi trayectoria intelectual*. Barcelona: Península.
- Faerna, Á. (1996). *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Fensterseifer, P. (1999). "Conhecimento, epistemologia e intervenção". En Goellner, S. *Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.
- Foucault, M. (1995). *Nietzsche, Freud, Marx*. Buenos Aires: Ediciones El cielo por asalto.
- (1996a). *Genealogía del racismo*. La Plata: Altamira.
- (1996b). *La vida de los hombres infames*. La Plata: Altamira.
- (2005). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kuhn, T. (1969). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Merand, R. (1973). "Jeu et education sportif". En *Vers l'Education Nouvelle*, 3º Trimestre C.E.M.E.A., traducción al español de Gabriela Madueño.
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rockwell, E. (1980). *Antropología y educación: problemas del concepto de cultura*. México: DIE-CINVESTAV.
- Willis, P. (1984). "Notas sobre el método". En *Cuaderno de formación para investigadores Nro. 2*. Santiago de Chile: Rincuaré.

CAPÍTULO 3

La educación física en la universidad

Ricardo Crisorio

Decir de las prácticas de la Educación Física Académica requiere precisar los términos. Como siempre que se quiere articular algo de una práctica, la elección de los términos no es indiferente.

1. Académico, CA

Como se sabe, viene de Platón. *Akadémeia* –propriadamente “el jardín de Academos” (Corominas, 1973)- se llamaba el gimnasio en el que enseñaba Platón en los suburbios de Atenas (LSJ, 1940), *akademeikós* los filósofos que lo seguían. Con esta acepción, hacia 1559, el idioma español tomó la palabra del latín *academĭa*: “la escuela de filosofía platónica”; estos sentidos subsisten en la vigésimo segunda edición del *Diccionario de la Lengua Española*, pero desplazados al sexto y séptimo lugar, respectivamente.⁷ Coinciden, además, con los dos sentidos que el *Greek-English Lexicon* (LSJ, 1940) asigna a *Akadémeia*, a saber: “the Platonic school of philosophy” y “a gymnasium in the suburbs of Athens, named from the hero Academus”.

En la Edad Media, *academia* designó el cuerpo de profesores que se reunía con estudiantes en un lugar en el que se profesaba un ramo de enseñanza, especialmente de lo que en la universidad medieval se llamó facultad mayor: la *schola* o el *Studium*.

En el Renacimiento, en cambio, la *academia* se difundió como institución cultural que, fuera del ámbito de la universidad, posibilitaba el contacto e intercambio de ideas entre las disciplinas intelectuales que encarnaban su tipo y su espíritu “humanista”: el gran artista, el literato, el erudito (que muchas veces coincidían en la misma persona). Como expone Koyré, “si el Renacimiento fue una época de una fecundidad y una riqueza extraordinarias [...] sabemos todos, sobre todo hoy, que la inspiración del Renacimiento no fue una inspiración científica” (1987:41) y, como nos dice citando a Bréhier, “el espíritu de erudición no es exactamente –ni en modo alguno– el espíritu de la ciencia” (*Ibid.*).⁸ De hecho, hoy sabemos que el Renacimiento fue una de las épocas menos dotadas de espíritu crítico que haya conocido el mundo. En la España del Siglo de Oro florecieron numerosas *academias*, literarias y artísticas, en las que la

⁶⁷ Casa con jardín, cerca de Atenas, junto al gimnasio del héroe Academo, donde enseñaron Platón y otros filósofos; 7. Escuela filosófica fundada por Platón.

⁸ La revolución científica fue, de algún modo, posterior. Si bien suele situársela entre mediados del siglo XVI y fines del XVII -por ejemplo, Palma y Wolovelsky (2001), citados por mí en otros trabajos, la sitúan entre la publicación de *De revolutionibus orbium coelestium*, de Nicolás Copérnico, y *De humani corporis fabrica*, de Andreas Vesalio (1543) y la de los *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*, de Isaac Newton (1687)- para Koyré, *Kepler puede incorporarse al Renacimiento pero Galileo sale definitivamente de él, pese a que ambos son contemporáneos del siglo XVI y el XVII.*

pedantería, el egocentrismo, la maledicencia y la política de la zancadilla, parecen haberse practicado de un modo que movió a Miguel de Cervantes a incluir, al final de la primera parte del *Quijote*, los célebres sonetos y epitafios de los *Académicos de la Argamasilla*.

En nuestra época, *academia* se usa genéricamente para nombrar el "mundo" universitario, aunque también cierta forma del arte, algunas sociedades científicas, literarias o artísticas que fomentan actividades culturales (literatura, música, danza) o científicas (una disciplina o una especialidad determinada). En algunos países, se llama academia a instituciones de enseñanza secundaria y también de enseñanzas técnicas e incluso militares.⁹ En cambio, el término *académico*, cuando se aplica a personas, suele reservarse para los que forman parte de instituciones de élite (las cinco academias del Instituto de Francia, las ocho Reales Academias españolas, la *Royal Academy* y la *British Academy* inglesas, etc.). En el lenguaje corriente, académico significa "perteneciente o relativo a las academias", es decir, a alguna "Sociedad científica, literaria o artística establecida con autoridad pública", o a un "Establecimiento docente, público o privado, de carácter profesional, artístico, técnico, o simplemente práctico" (*DLE*, 2001).

De esta breve genealogía, que omite quizás algunos significados pero destaca los que distinguen la acepción que quiero proponerles, me interesa resaltar algunos puntos: en la *Akademeia*, Platón enseñaba un saber que producía, una *episteme* y no una *techne*; en la universidad medieval, *academia* designó un cuerpo de profesores reunido con estudiantes; Galileo Galilei, que fue hecho miembro de la *Accademia Linceana* de Roma por Federico Cesi, trabajó en las universidades de Pisa y Padua; Giovanni Borelli, integrante insigne de la *Accademia del Cimento* de Florencia, lo hizo en las de Mesina, Pisa y Roma; Vesalio en la de Padua, tras estudiar en Lovaina y en París; Copérnico estudió en Cracovia, Bolonia y Padua, y se doctoró en Ferrara; Kepler obtuvo una maestría en Tubinga; Newton estudió en Cambridge y Leibniz, que promovió la creación de *academias* científicas en Berlín, San Petersburgo, Dresde y Viena, en Leipzig y Jena, y se doctoró en Altdorf.

La *Accademia* estuvo, aún en su momento de mayor alejamiento, bajo el signo de la universidad; los académicos más distinguidos, los que realizaron las investigaciones más relevantes de la revolución científica, estudiaron y trabajaron en universidades. Propongo, entonces, hablar de una Educación Física universitaria, lo que de todos modos no la resguarda de recaer en "academicismos", en las prácticas de las academias del Siglo de Oro español o en las de las academias militares, en enseñanzas técnicas o profesionalistas, ni la preserva de su propia condición de universitaria.

2. Prácticas

Definimos las prácticas, con Michel Foucault, como "formas de hacer, pensar, decir". Estos tres verbos no son al azar ni pueden reemplazarse por otros: implican una precisa precisión. También como "sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento", definición que articula, de un modo que los torna inseparables sin confundir al uno con la otra, el pensamiento y la acción, lo que podría hacerse

⁹ En nuestro país subsisten aun cuatro sucursales de la academia Pitman, que en la década del 40 llegó a tener cuarenta y dos en Argentina y Uruguay. Las materias preferidas eran dactilografía, taquigrafía, secretariado y teneduría de libros.

extensivo a la teoría y la práctica. Estas definiciones conllevan, además, una cuestión de método. La investigación de lo que podríamos llamar "sistemas prácticos" no toma como campo de referencia

ni las representaciones que tienen los hombres de sí mismos, ni las condiciones por las que son determinados sin saberlo, sino más bien lo que hacen y cómo lo hacen, las formas de racionalidad que organizan sus modos de hacer y la libertad con la que actúan dentro de estos sistemas prácticos, reaccionan a lo que otros hacen y modifican hasta cierto punto las reglas del juego (1996a: 24).

Las formas de racionalidad que organizan los modos de hacer constituyen el "aspecto tecnológico" de las prácticas, es decir, lo que "hay que hacer" (en el caso de la universidad, de las prácticas universitarias, se trata de producir saber, enseñarlo y difundirlo, de acuerdo con ciertas reglas, usos, métodos, técnicas, etc.). La libertad con la que se actúa dentro de esos modos de hacer "organizados", es el "lado estratégico" (volveré sobre él). Estos sistemas prácticos provienen de tres grandes campos, que son esos y no pueden ser otros: relaciones de dominio sobre las cosas, relaciones de acción sobre los otros, relaciones con uno mismo, que no son extraños unos de otros, sino que se median e implican, pero cuyas particularidades y relaciones tienen que ser analizados entre sí: los ejes del saber, del poder, de la ética (cf. *Ibíd.*: 25).

Dos cuestiones se articulan con estas definiciones, a saber:

una cierta identidad entre las prácticas *objeto de* investigación y las prácticas *de* investigación. Estas últimas proponen asumir una actitud a la vez histórico-crítica y experimental; es decir, disponerse a un trabajo realizado en los límites de nosotros mismos, que ha de abrir, por un lado, un ámbito de investigación histórico y contrastarse, por otro, a la prueba de la realidad y la actualidad, tanto para comprender dónde el cambio es posible y deseable, como también para determinar cuál es la forma exacta que este cambio podría adoptar. La crítica no se ejercita como búsqueda de estructuras formales con validez universal, sino como investigación histórica de los acontecimientos que nos han conducido a constituirnos y reconocernos como sujetos de lo que hacemos, decimos y pensamos. No intenta identificar las estructuras universales de todo conocimiento o de cualquier acción posible, busca tratar los discursos que designan lo que decimos, pensamos o hacemos en diversos acontecimientos históricos y procura separar, de la contingencia que nos ha hecho lo que somos, hacemos o pensamos, la posibilidad de no ser, hacer o pensar por más tiempo lo que somos, hacemos o pensamos. Estas investigaciones son histórico-críticas, en tanto que son extremadamente específicas cuando se refieren a un material, una época, un corpus determinado de prácticas y discursos. Sin embargo, ellas tienen, al menos en las sociedades occidentales de las que procedemos, una cierta generalidad; por ejemplo, los problemas de la relación entre cuerpo y alma (mente/individuo/persona/sujeto) en la constitución del ser humano; y entre cuerpo y educación; organismo y cuerpo; educación y enseñanza; enseñanza y aprendizaje; etc., entendidas como "figuras históricas determinadas a través de una cierta forma de problematización que define los objetos, las reglas de acción y los modos de relación con uno mismo", cuyo estudio es "el modo de analizar cuestiones de significado general en su singular forma histórica" (*Ibíd.*: 25-26). En cuanto a su misión, pienso que puede definirse como desconectar lo que ha sido de lo que puede ser, lo que somos de lo que podemos ser, pensando particularmente en el cuerpo y en la educación del cuerpo.

el concepto de prácticas enunciado no supone un sujeto practicante, que precede a las prácticas y las realiza; antes bien, indica un sujeto "practicado", precedido por las prácticas y realizado en ellas. Del mismo

modo, la idea de pensamiento no implica un sujeto que lo piensa, preexistiéndolo, sino más bien un sujeto “pensado”, constituido en y por el pensamiento. Esas prácticas y ese pensamiento, que poseen amplias determinaciones (aunque no son un modo de plantear el destino), en cuyo interior hacemos y pensamos (y somos, de algún modo), son los de una época y de un discurso, y retrocederán a medida que los descubramos y se descubran. Esas prácticas y ese pensamiento cambian con los tiempos y las sociedades pero están presentes en todos los tiempos y en todas las sociedades, mediatizando aún el pensamiento “libre” que procura pensarlos. Así entendido, el “pensamiento” no debe buscarse únicamente en formulaciones teóricas, como las de la filosofía o la ciencia; puede y debe analizarse en todas las maneras de decir, hacer y conducirse en las que el individuo se manifiesta y actúa. En este sentido, *el pensamiento se considera como la forma misma de la acción*.¹⁰

3. Prácticas universitarias

Como dije antes, las prácticas universitarias deben corresponderse sólidamente con la producción, enseñanza y difusión del saber, pero bajo ciertas condiciones. El modelo de universidad llamado humboldtiano, a pesar de no haberse realizado nunca plenamente y de sufrir las críticas (algunas atendibles) de sectores de diverso y no tan diverso cuño, provee aquí, me hago cargo, el horizonte de sentido. Hago míos los tres pilares en que se sostiene: libertad teórica, mayoría de edad y publicidad.

Para Humboldt, el concepto mismo de Universidad descansa en que está destinada “a elaborar la ciencia en el sentido más profundo y más amplio de la palabra”, y a suministrar un material que, aunque no sea elaborado premeditadamente para la formación de los ciudadanos, resulta apropiado para su utilización en ella; pero no –justamente– porque sea un material elaborado específicamente para ello (no es material pedagógico), sino porque ofrece los contenidos –subrayo: los contenidos– que sirven para esa formación. La Universidad, en tanto que institución científica, es (debe ser) el lugar en el que el objetivo rector es la elaboración de ciencia (saber, no conocimiento),¹¹ y no en un sentido reducido o especializado, sino en el sentido más amplio. Es (debe ser) un espacio de desarrollo de la actividad teórica; quien ingresa a ella – como profesor o como estudiante, pero sobre todo como profesor– debe(ría) poner su mirada en el objeto de estudio de su disciplina y empeñarse en la verdad.

El término superior señala un abismo respecto de la escuela. Dice Humboldt (2005) que

la esencia de estas instituciones científicas consiste internamente en conectar la ciencia objetiva con la formación subjetiva [y] externamente en conectar la enseñanza que ya se ha completado en la escuela, con el estudio que el estudiante comienza a guiar por sí mismo, o más bien consiste su esencia en efectuar el tránsito de lo uno a lo otro [...] el paso de la escuela a la universidad supone un corte en la vida del joven, de modo que la escuela, si ha desarrollado su tarea exitosamente, coloca al joven en una pureza tal, que puede ser abandonado física, moral e

¹⁰ Para todo (a) y (b), cf. Foucault, M (1996/1) “¿Was ist Aufklärung?”, Anábasis 4. Traducción de Germán Cano.

¹¹ Diferencio, con Lacan, y también con Bordoli, E. (2013) y Behares, L. (2013), entre conocimiento y saber. El conocimiento es lo que se conoce, lo que ya se sabe, un conjunto de representaciones que nos vienen dadas, no necesariamente válidas, no necesariamente verdaderas; el saber, en cambio, está en el lugar de la verdad como falta, como lo que no se sabe.

intelectualmente a la libertad y a la autonomía de acción [para] elevarse hasta la ciencia que hasta entonces le había sido mostrada, por decirlo así, solo de lejos.

Las funciones de la escuela y de la Universidad son radicalmente distintas. La escuela debe preparar para entrar en la Universidad, en la mayoría de edad, en la plena libertad. En la escuela hay alumnos, en la Universidad hay estudiantes que sólo se diferencian de sus profesores por la cantidad de tiempo dedicado a la investigación. Pero ambos ejercen la misma actividad y orientan su interés hacia el mismo objeto. Hay una diferencia cualitativa entre la escuela y la Universidad, entre la minoría de edad del alumno que asiste a la escuela y la edad en que se pasa a ser ciudadano y estudiante de la Universidad.¹²

Es indispensable para el avance del saber articular las actividades de enseñanza e investigación. La enseñanza se ejerce en público, se desarrolla frente a un auditorio ante el que el investigador expone los resultados de sus investigaciones y, por ende, los dispone al libre enjuiciamiento de los otros. El carácter público de la enseñanza universitaria, de la libre expresión oral de los conocimientos, constituye una forma de control de la investigación. No existe un modo de hacer progresar la búsqueda de la verdad y la consecuente producción de saber sin afrontar, por un lado, el objeto de estudio, y sin exponer, por el otro, los resultados ante “otros” dispuestos a refutar o garantizar las pretensiones de saber y de verdad. Dudo que haya otra forma, otro mecanismo, de difusión y apropiación del conocimiento más eficaz en su efecto multiplicador, en su capacidad de llegar al mayor número de personas, aunque esta eficacia cuantitativa no se corresponda muchas veces con una eficacia cualitativa semejante. Pero esta no correspondencia está lejos de serle inherente. Antes bien es un efecto de todo lo que, en la organización de los sistemas educativos a partir del siglo XIX, le es radicalmente ajeno, inclusive contrario: la invariancia pedagógica en la consideración laudatoria del “hombre” y sus facultades, las rutinas de la didáctica en su empeño por hallar la forma única de enseñar todo a todos, el cinismo de la instrucción utilitarista disfrazado de “formación de competencias”. En pocas palabras, todo lo que viene del reinado, en los sistemas educativos y también en las universidades, de “la psicología más desabrida, el humanismo más anticuado, las categorías de gusto, de corazón humano” (Foucault, 1991: 36).

4. Prácticas y políticas de una educación física universitaria

Empezaré por las políticas. Hace unos años, en una mesa similar de un congreso similar,¹³ sostuve que éste es el aspecto “más sencillo o fácil –por lo menos de decir”. En efecto, toda universidad sabe la importancia de contar con una editorial que funcione y toda unidad académica –sea universidad, facultad, departamento o centro– sabe también la importancia de contar con bibliotecas, hemerotecas, portales, páginas y todo medio que ponga a la mano de estudiantes y estudiosos conocimiento general y específico. A los que hay que agregar las revistas científicas, tan importantes, o más, que los libros, por las posibilidades que su periodicidad y regularidad abren a la actualización del saber, los eventos –congresos,

¹² Para todo esto, cf. Wilhelm von Humboldt (2005), “Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín”, LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica, Vol. 38: 283-291. El texto fue probablemente escrito entre abril y mayo de 1810.

¹³ Mesa Redonda “Divulgação e Apropriação do Conhecimento Científico: Intervenção, Agentes e Instituições da Educação Física”, XV CONBRACE/II CONICE, Recife, Brasil, 19 de septiembre de 2007. Publicado en la Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

jornadas, simposios, encuentros– que cada tanto tiempo nos brindan el tiempo de comunicarnos, de decirnos, lo que hemos hecho entre uno y otro. Y, por supuesto, tanto la constitución y desarrollo de programas de posgrado como de planes de cooperación e intercambio.

Sin embargo, más allá de las dificultades económicas o financieras frecuentes, nada de esto es posible sin investigación y enseñanza articuladas, como dije en el apartado anterior, indisolublemente; este es el requisito indispensable para situar una disciplina bajo el signo de una política general de la verdad. Sin embargo, como ya advertía Humboldt en 1810, la libertad en el modo de operar no sólo se ve amenazada por el Estado, “sino [...] por las instituciones mismas que, en cuanto comienzan a funcionar, asumen un cierto espíritu y tienden a ahogar el surgimiento de otro” (*Ibíd.*, 2005). En el caso particular de las disciplinas, una política general de la verdad resulta altamente específica: requiere, como también quería Humboldt, poner la mirada “en el objeto de estudio”. Educación Física académica es una expresión brasileña, a la que los colegas de allí suelen aunar cierta amargura porque ella no ha conseguido cambiar la Educación Física brasileña. Desconozco las causas de esa falta pero quizás, como aquí, procura elaborar premeditadamente un material específico para la formación, un material pedagógico, o didáctico, dividiendo el desarrollo de la actividad teórica, apartando un poco la mirada del objeto de estudio. Suponemos que la práctica se cambia con otra práctica; sin embargo –como bien advirtió Deleuze y la investigación muestra tenazmente– siempre que practica da uno contra un muro, y la herramienta para perforarlo es siempre teórica (del mismo modo que cuando teoriza da uno contra un muro y la herramienta para perforarlo es siempre práctica).

La Educación Física universitaria debe, entonces, producir un saber científico y enseñarlo, no sólo como enseñanza sino también como “control” de esa producción –que debe hacerse en libertad–, porque en la universidad no tiene caso repetir un repertorio de aseveraciones ajenas, por “científicas” que se las suponga y bien que se las ensamble. Aún si, como advertía Max Weber, la profesión académica requiere calificar como investigador y como profesor y, en efecto, “ambos aspectos no coinciden en absoluto [ya que] Se puede ser un investigador eminente y al mismo tiempo un profesor muy malo” (2003: 12), como él decía, enseñar lo que se investiga probablemente acerque ambas caras del requerimiento. Por otra parte, si en la universidad no hay alumnos sino estudiantes, y si los profesores no estamos para ellos sino ambos para el saber, la enseñanza puede pensarse como un “investigar en conjunto”, como una “problematización”, una vez más en el sentido de Foucault: “Problematización no quiere decir representación de un objeto preexistente, ni tampoco creación por medio del discurso de un objeto que no existe. Es el conjunto de las prácticas discursivas y no discursivas lo que hace entrar a algo en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto de pensamiento (ya sea bajo la forma de la reflexión moral, del conocimiento científico, del análisis político, etc.)” (1991: 231-232). Se trata de intentar formar a los estudiantes en el pensamiento riguroso y en la atención al detalle, de presentar estas prácticas y este juego, de no “repetir el lenguaje” (Foucault, 1995: 56) y de procurar que no lo repitan, de reemplazar en la enseñanza la polaridad entre el bien y el mal por el juego de lo verdadero y de lo falso. En este sentido, y no en el sentido moral, la enseñanza debería ser ejemplar: el maestro debería reflexionar, pensar, analizar con los estudiantes, dividirse frente a ellos y dudar con ellos. Se trata de despertar en los estudiantes el deseo, de poner una obsesión en su camino. Y una “clase magistral”, una tutoría, un seminario, hasta una conferencia, pueden provocar un proceso de incertidumbre, de indagación, pueden incluso generar una atmósfera saturada de tensiones alegres. Tensión y alegría caracterizan el juego, según Huizinga (2005).

No discutiría esto con Humboldt. Pero sí, por supuesto, su concepto de ciencia, que emerge de la disciplinarización de los saberes. Hacia fines del siglo XVIII, las nuevas formas de producción y las exigencias económicas instalaron una lucha económico-política en torno a los saberes, por así decirlo, y el Estado intervino para disciplinar el conocimiento con cuatro operaciones estratégicas: eliminando y descalificando los saberes inútiles, económicamente costosos; normalizando los saberes, ajustándolos unos a otros para permitir que se comuniquen entre ellos; clasificándolos jerárquicamente, de los más particulares a los más generales, y centralizándolos piramidalmente. En este proceso de disciplinarización surge la ciencia (previamente lo que existía eran las ciencias, en plural) y también en y por esta lucha surge la universidad moderna, con su selección de saberes, su institucionalización del conocimiento y la consecuente eliminación del sabio amateur. Aparece también un nuevo dogmatismo que no tiene como objetivo el contenido de los enunciados, sino las formas de la enunciación: no ortodoxia, sino ortología.¹⁴ A este nuevo dogmatismo, a esta ortología, al “efecto inhibitorio propio de las teorías totalitarias”, de las “teorías envolventes y globales” que, a pesar de todo no han logrado desactivar los embates de la fragmentación y de la discontinuidad, Foucault opone la “actividad genealógica”, entendida como el acoplamiento de la erudición con los saberes no-sujetados, aclarando que no es un empirismo el que atraviesa el proyecto genealógico, ni un positivismo en el sentido ordinario del término el que lo impulsa. Que “se trata de hacer jugar los saberes locales, discontinuos, descalificados, no-legítimos contra la instancia teórica unitaria que pretendería filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero, en nombre de los derechos de una ciencia que sería propiedad de algunos. [...] Se trata de la insurrección de los saberes. No tanto contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia, sino de una insurrección, en primer lugar y ante todo, contra los efectos de poder centralizadores que están ligados a la institución y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra. [...] Es contra los efectos de poder propios de un discurso considerado como científico que la genealogía tiene que llevar adelante el combate”.¹⁵

Me parece que la enseñanza puede y debe cumplir este papel en nuestras universidades y que no es imposible elaborar un sistema que lo inspire y lo impulse. Me parece posible –y necesario– que los profesores universitarios, en general, nos recuperemos como intelectuales –término que en algunos provoca aversión, en otros fastidio y en otros vértigo, pero que en Brasil se escucha mucho referido a la Educación Física, lo que me parece muy feliz. Pero no ya en el sentido de Sartre, del compromiso, sino en el que le daba Foucault, más terreno y, quizás, mucho más difícil, de “ser capaz de desprenderse permanentemente de sí mismo (lo que es justamente lo contrario de la actitud de conversión) [...] Ser a un tiempo universitario e intelectual –le decía a François Ewald en 1984– consiste en intentar hacer uso de un tipo de saber y de análisis que se enseña y se recibe en la Universidad de tal forma que se modifique no sólo el pensamiento de los demás sino también el de uno mismo. [Y agregaba] No sabría decir si hay en eso algo de singular. Pero lo que mantengo es que ese cambio no tiene por qué adoptar la forma de una iluminación que ‘deslumbrar’, ni la de una permeabilidad a todos los movimientos de la coyuntura; me gustaría que fuese una

¹⁴ Cf. Foucault, M. (1997). “*Il faut défendre la société*”. En *Cours au Collège de France 1976*, París: Gallimard-Seuil, pp. 159-165. También *Genealogía del racismo* (1996) (versión de “Hay que defender la sociedad”). La Plata: Altamira, pp. 147-152.

¹⁵ Cf. Foucault, M. (1997) “*Il faut défendre la société*”. *Cours au Collège de France 1976*, París: Gallimard-Seuil, pp. 10. También *Genealogía del racismo* (1996) (versión de “Hay que defender la sociedad”), La Plata: Altamira, pp. 18-19.

elaboración personal, una transformación estudiosa, una modificación lenta y ardua en constante búsqueda de la verdad” (1991: 237-238).

Quizá esa modificación lenta y ardua sea también la del campo de la educación del cuerpo, quizá no; pero me parece que, de todos modos, la tarea actual es la de independizarlo, porque, como ha dejado dicho Bourdieu

Cuanto más heterónimo es un campo, más imperfecta es la competencia y más legítimo resulta que los agentes hagan intervenir fuerzas no científicas en las luchas científicas. Por el contrario, cuanto más autónomo es un campo y más cerca está de una competencia pura y perfecta, más puramente científica es la censura, que excluye la intervención de fuerzas meramente sociales (argumentos de autoridad, sanciones profesionales, etc.); las coacciones sociales adoptan la forma de coacciones lógicas y recíprocamente: para hacerse valer, hay que hacer valer razones, y para triunfar hay que hacer triunfar argumentos, demostraciones y refutaciones”. (2008: 85)

Y un campo solo se independiza en el empeño por la verdad.

Referencias bibliográficas

- Behares, L. (2013). “Sobre la ética de lo imposible y la enseñanza”,. En Southwell, M. y Romano, A. (comps.). *La Escuela y lo Justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: Unipe Editorial Universitaria.
- Bordoli, E. (2013). “Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad”, En Southwell, M. y Romano, A. (comps.). *La Escuela y lo Justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*, Buenos Aires: Unipe Editorial Universitaria.
- Bourdieu, P. (1985). “Lección inaugural”. En *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- (2008). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Castro, E. (2006). “Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética”. En Gondra, J.y Kohan, W. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica editora.
- Corominas, J. (1997). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.
- Crisorio, R (2008). “La Enseñanza como Herramienta en la divulgación y apropiación del conocimiento”. En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vº 30 nº 1.
- Foucault, M. (1966), “A propósito de *Las palabras y las cosas*”. Entrevista con Madeleine Chapsal. En *La Quinzaine Littéraire*, nro. 5.
- (1976). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- (1984). “El interés por la verdad”. Opiniones recogidas por François Ewald. En *Magazine Littéraire* nro. 207.
- (1991). *Saber y Verdad*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- (1995). *Nietzsche, Freud, Marx*. Buenos Aires: Ediciones El cielo por asalto.
- (1996a). *Genealogía del racismo*, La Plata: Altamira.

- (1996b). “¿Was ist Aufklärung?”. En *Anábasis* 4, 1996/1, pp. 9-26. Traducción de Germán Cano.
- (2001). “El sujeto y el poder”. En Dreyfus, H. y Rabinow, P. *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: Nueva Visión.
- (2003). “La ética del cuidado de sí mismo como práctica de la libertad”. En Kaminsky, G. *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marea ediciones
- Huizinga, J. (2005). *Homo ludens*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Humboldt, W. (2005). “Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín”. En LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica, Vol. 38.
- Jones, D. (2001). “La genealogía del profesor urbano”. En Ball, S. (comp.) *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Koyré, A. (1987). *Estudios de historia del pensamiento científico*. México: Siglo XXI.
- Liddell, H. y Scott, R. (1940). *A Greek-English Lexicon*. Revisado y aumentado por Stuart Jones, H. y McKenzie, R. Oxford: Clarendon Press.
- Platón (1992). *Menón, Diálogos II*. Madrid: Gredos.
- Weber, M. (2003). “La ciencia como profesión”. En *El político y el científico*. Buenos Aires: Prometeo.

CAPÍTULO 4

La educación física que viene

Ricardo Crisorio

Los cambios y las resistencias

Es inevitable que en los momentos de cambio aparezcan muestras de lo que el epistemólogo húngaro Imre Lakatos (1922-1974) llamó “pseudociencia”. La pseudociencia se caracteriza por una heurística¹⁶ regresiva, lo que hace que sólo evolucione justificándose “hacia atrás”, tendiendo a consolidarse como dogma. Es inevitable, entonces, que estas manifestaciones apelen a la ciencia “hecha”, a lo que se llama habitualmente el “conocimiento científico” –que encaja tan bien en las representaciones sociales, en el sentido común– y no al saber, que en tanto busca la verdad, siempre falta. Es inevitable entonces, que estas manifestaciones lamenten la pérdida de lo “viejo bueno”: los viejos buenos modelos, los viejos buenos valores, el viejo buen conocimiento que supimos adquirir y ostentar. En las distintas épocas, estas manifestaciones critican, muchas veces con alguna razón, los distintos fenómenos que producen los distintos estados de cosas: en esto pueden registrarse variaciones. Pero critican, en general, desde la misma perspectiva y proponen, en general, las mismas cosas.

Una crítica que se escucha hace años critica la pérdida de contenidos biólogos en los planes de estudio de Educación Física, sea porque las materias se semestralizan, sea porque se reúnen en una sola, más o menos general, dos o tres materias de antes. Los argumentos más comunes son: que se apuran los “tiempos de aprendizaje” de los estudiantes; que si antes, con anatomía, fisiología humana y fisiología del ejercicio, por lo menos, la formación era de todos modos insuficiente, con esta fusión, o este “acortamiento”, de materias, sólo puede esperarse un indetenible deterioro. La semestralidad de los estudios universitarios es tan vieja que Kant, por ejemplo, dictó un curso de Geografía Física (cuyo “anuncio” fue el *Ensayo sobre las Razas*) en la Universidad de Königsberg en el semestre de verano de 1775 (pero, ya se sabe, un curso de geografía física, aún dictado por Kant y precedido por un *Ensayo sobre las Razas*, es una exigencia sin duda muy inferior a la de cualquier curso bien dictado de anatomía funcional o de fisiología del ejercicio). Nuestra cátedra de Fisiología aplicada a la Educación Física, precisamente, muestra con rigor que Fisiología Humana no dicta en nuestra carrera sino Fisiología del Ejercicio: es decir, que superpone contenidos; de todos modos, es perfectamente demostrable, para cualquier espíritu formado un poco más acá de la distribución de saberes del siglo XIX, que no hace falta saber fisiología humana para aprender fisiología del ejercicio.

¹⁶ Capacidad de un sistema para realizar y favorecer sus innovaciones.

Es viejo también que estos argumentos supongan que quienes quieren cambiar, o cambian, estos contenidos, “imprescindibles” a la formación, lo hacen porque no saben, o porque no quieren estudiar (esto es, no queremos saber lo que ya se sabe, porque lo que no se sabe se aprende investigando, no estudiando). Finalmente, es igualmente viejo –ocurre desde que recuerdo– que esos argumentos no argumenten, sólo afirmen, aseguren, den por hecho lo hecho y lo dado, sin preguntar ni discutir por qué, por ejemplo, hay que estudiar anatomía o fisiología (los espíritus resistentes que lean esto que escribo, sostendrán inmediatamente que digo que *no hay que estudiar* anatomía o fisiología: me ha pasado, estos espíritus suelen no tolerar las preguntas, tienden a asegurar o a negar. *Pero no estoy diciendo eso*).

En el reducido terreno en que estas manifestaciones afirman o niegan, el reducido terreno de la síntesis, el análisis falta tanto como las explicaciones. De ese modo, las razones de los otros “rayan el absurdo”, son “incomprensibles” e “inconcebibles”, mientras que las propias son “razonables”, “racionales”, “evidentes”: ¿no es evidente, acaso, que el cuerpo es biológico? ¿no es igualmente evidente nuestra conformación bio-psico-social, nuestro “ser” psicofísico?. Es más viejo aún que estos argumentos no argumentados encuentren su incuestionable apoyo en el recurso a la autoridad: son frecuentes las citas de gente “insigne” que sostiene lo mismo que el portador de la manifestación de que se trate, o las apelaciones a los países “serios”, “centrales”, “avanzados”, en los que lo que se sostiene halla su plena realización.¹⁷

Los saberes que se reivindican son, invariablemente, los de las ciencias biológicas, los de las neurociencias, los de la psicología experimental: todos aquellos que informan sobre las etapas del crecimiento, del “desarrollo” y de la “maduración”, sobre las características psicológicas de los “sujetos” (léase individuos) de distintas edades (como si fuera posible encontrar dos individuos de la misma edad siquiera parecidos: he aquí una evidencia que no se quiere ver) y en sus distintos contextos (como si fuera posible saber a priori todo esto); porque, eso sí, el “sujeto” está siempre, “es” siempre, “situado”, “contextualizado” y, agrego, está, es, siempre en su cuerpo (que, según Le Breton, le pertenece como él, el sujeto, pertenece a su cuerpo) ¿alguien puede dudarlo? ¿hay quien se pregunte, por ejemplo, si su cuerpo es, en efecto, propio? Es “evidente” que, como en el caso del nombre “propio”, nadie participó en absoluto en la elección de su cuerpo. Sin embargo, si alguien plantea y fundamenta esta pregunta, se le tratará de “absurdo” o, sencillamente, se lo ignorará.

A los conocimientos relativos al organismo humano –de los que la psicología y la neurología forman obviamente parte en tanto el pensamiento, los sentimientos y las emociones se suponen secretados por el cerebro– que se reivindica deben recuperarse, se agregan inmediatamente los de la pedagogía y la didáctica, infaliblemente útiles a la hora de organizar una enseñanza acorde con los postulados de las Ciencias de la Educación de principios del siglo XX: biología y psicología eran, para Émile Durkheim (1858-1917), las ciencias en que debía apoyarse la educación. De modo que, si se quiere vislumbrar el fundamento no dado de estos reclamos, debe uno trasladarse a fines del siglo XIX y desmenuzar el proceso de reforma que los propios reformadores llamaron “reforma de la gimnástica” [de la gimnástica alemana, es decir, del *turnen* o *turnkust* de Ludwig Jahn], y constatar que estos reformadores y, en el mismo movimiento, creadores de la Educación Física propiamente dicha, fueron principalmente fisiólogos (Marey, Tissié, Demeny, Lagrange, entre

¹⁷ En 1994, en el INEF de Madrid, concurrí a observar una clase de “Análisis del Movimiento y Sistemática del Ejercicio”. Encontré una muy buena clase de Gimnasia Rítmica Deportiva (una de las pocas buenas clases que observé en esa visita) y pregunté a la profesora por el nombre de la materia. Me contestó que ella no sabía, que así figuraba en el Plan de Estudios.

los más célebres).¹⁸ De allí en más se pueden seguir fácilmente, hasta nuestros días, los permanentes cruces y retomes entre la medicina, la psiquiatría, la psicología, y la Educación Física.

Como dije antes, las manifestaciones de la pseudociencia varían los objetos de su crítica en orden a los fenómenos que en cada época “desvían” el recto camino de la Educación Física. En esta, uno de los fenómenos problema es el avance sobre el campo de las actividades de corte expresivo, las danzas y los bailes, el circo. Es cierto que en todas las épocas hay quienes abrazan decididamente lo nuevo como bueno y que en la actualidad muchos profesores y profesoras se afanan, sin demasiada prudencia, en torno a las actividades expresivas y acrobáticas (la expulsión de estas últimas del campo de la educación del cuerpo constituyó un verdadero *leit motiv* para los fisiólogos y pedagogos del siglo XIX, amantes como eran de los movimientos “naturales”, fáciles y al alcance de todos), incluso de los deportes alternativos aunque extremos.

Los cambios y el análisis

Sin la prudencia, digo, que les permitiría ver que las danzas que les interesan, las pacíficas *emmelías*, fueron dejadas por Platón (*Leyes*, 814e-816b) del lado de la educación “música” [*mousiké*: de las musas, intelectual], en el siglo IV AC, e incorporadas al Arte desde el Renacimiento. Los hechos históricos no determinan del modo que se cree lo hacen los naturales, pero obligan al trabajo político de cambiar los estados de cosas.¹⁹ Sin la prudencia, también, para investigar seriamente el problema de la expresión llamada, con poca o ninguna precisión, “corporal”. Algo parecido ocurre con los deportes o juegos nuevos, alternativos aunque extremos. De modo general, se los abraza sin cualquier análisis de sus posibilidades de ser vueltos educativos ni de los modos de hacerlo si ello fuera posible (sin la cada vez más olvidada trasposición chevillardiana) y sin advertir, hasta donde puede verse, su carácter individualista, biologista y nihilista que tan bien casa con la modernidad neoliberal.²⁰ En aras de la expresión hemos conocido algunas clases en que se usó como contenido el “reggaetón” y otras en que se planteó a los alumnos representar, por ejemplo, un animal; en procura del goce, supongo, de la “adrenalina”, un joven, por citar un caso, murió en Santa Fe hace dos años, tras estrellarse contra un automóvil que cruzó al final de la cuesta por la que venía, lanzado, a 106 kph.

De acuerdo, pero los defensores de los buenos viejos valores del bueno y viejo modelo de Educación Física no se detienen en estos análisis. Sencillamente declaran que estas prácticas son “obviamente” absurdas, inconcebibles e inadmisibles (de todos modos, no estoy tan seguro de que critiquen los deportes de riesgo con la misma fuerza que a las danzas o al circo) y las condenan sin pensar un momento en las condiciones que hicieron posible que aparezcan y rodeen el amado campo en el que “hace tanto tiempo que

¹⁸ Véase el segundo capítulo de mi tesis de doctorado en educación: *Homero y Platón: dos paradigmas de la educación corporal*.

¹⁹ Un intento en ese sentido puede verse en la tesis de Maestría en Educación Corporal de María Carolina Escudero, con mi dirección: *Cuerpo y Danza, una articulación desde la Educación Corporal*.

²⁰ Prácticamente todos los nuevos juegos son individuales en su sentido más puro: no hay confrontaciones sincrónicas con nadie, incluso no hay ninguna confrontación. En todos, prácticamente, el sentido es el riesgo, la espectacularidad y la pura habilidad motora espectacular. En todos, prácticamente, a la vez, el sentido es el goce, bajo apelaciones al vértigo, la adrenalina, etc. Véanse el Parcours o Parkour, el Puenting, los descensos en patineta, en gomones, los triales extremos en que motos o bicicletas se detienen sobre precipicios etc.

trabajamos". Sin pensar que, quizás, su aparición esté más próxima del cuerpo biológico que defienden (finalmente, la adrenalina es una sustancia orgánica), del sinsentido de la razón decimonónica que defienden (con su sentido dado y fijado), del "movimiento humano" –a priori, aislado, ahistórico, acultural– que defienden como objeto de estudio (finalmente todos pueden razonar que si se trata de movimiento, cualquiera sea, debe correspondernos; y Arthur Danto sostiene que el movimiento es la ontología, el ser mismo, de la danza).

A estos se agrega un conjunto de reclamos no del todo desencaminados, pero tratados del mismo modo pseudocientífico que, desde siempre, hace depender de un supuesto conocimiento científico el par moral bien/mal, como si éste pudiera derivarse efectivamente del par científico verdad/falsedad. Pero no es posible: la ciencia, cuando es rigurosa, es independiente del bien y del mal. Como ha dicho Norbert Elías – cito de memoria– "me hubiera gustado presentarles otro mundo, en el que, por ejemplo, los seres humanos fueran armónicos y no lucharan entre ellos; pero mis investigaciones no me lo permiten". La crítica que se hace no tiene sostén analítico y la crítica que no es analítica deja de ser crítica.

Esa crítica se deslegitima entonces en la ideología, la fe, el entusiasmo, en la supuesta autoridad de las ciencias instituidas, de los hombres célebres, o del pasado. Así se enmaraña la crítica, porque ninguno de esos procedimientos puede ni debe defenderse. Y se hace intrincada, porque si bien esa crítica "incrítica" expresa cierta verdad respecto de la errancia actual de la Educación Física, no es volviendo al pasado, ni al estrecho biologismo que lo caracterizó, como puede esperarse que la Educación Física encuentre su rumbo.

Si se comparte que la gimnasia prácticamente ha desaparecido del campo y que el deporte no se enseña bien, no se puede compartir, sin embargo, la inculpación fácil de las casas de formación, o de determinados profesores, como si unas y otros estuvieran fuera de un devenir histórico, cultural y político, de un clima de ideas cuyo análisis paciente y riguroso permitiría determinar con más precisión y más veracidad las probables causas de esos problemas. Si se ve que, de modo general, se desconoce casi cualquier teoría del juego, incluso las equivocadas, no se puede avalar, sin embargo, la idea de un juego cuasi natural, instintivo, especie de ejercicio energético individual, social, animal, propio de la infancia, que evita preguntarse por el juego verdaderamente humano, como sí lo hicieron Huizinga o Caillois.

Si, en efecto, las prácticas pedagógicas, con su didáctica al uso y sus pequeñas técnicas para redactar pequeños objetivos y enhebrar actividades que permitan evaluar pequeños desempeños, ocupan el espacio que debería ocupar el objeto de conocimiento, el objeto a ser investigado y enseñado, ese objeto no es en modo alguno el movimiento humano y mucho menos incluye el estudio de un supuesto "sujeto que aprende" (como si hubiera siquiera dos individuos que aprendieran de la misma manera);²¹ tampoco es un objeto técnico sino el objeto teórico que resulta del análisis de las prácticas corporales (en tanto prácticas que toman por objeto al cuerpo) y de su trasposición como saberes a enseñar. Quiero decir que es un objeto mucho más complejo, en su perfecta sencillez, al que no puede accederse, como estas formulaciones suelen pretender, por la mera experiencia de dictar clases, por mucho que se estudien las características "psicofísicas" de quienes las reciben.

Todas las posiciones pseudocientíficas sostienen una relación constitutiva de la Educación Física con la salud y el deporte. No se equivocan, la Educación Física, en tanto producto de la fisiología del siglo XIX,

²¹ Para el modo tradicional de pensar la educación sujeto es sinónimo de individuo o de yo, que es lo mismo, y no, como para nosotros, la pura diferencia. Para lo concerniente a las teorías del aprendizaje véase la tesis escrita por Liliana Rocha Bidegain con mi dirección.

nació ligada a la “salud de las poblaciones”, al deporte como proveedor de movimiento “natural” y a la “higiene” como forma de encauzar la promiscuidad de las masas que, al paso de los cambios políticos y económicos, migraban en todos los flamantes estados-nación del campo a las ciudades. La Educación Física no evitó el cólera ni los antibióticos, pero la medicina “preventiva” sostuvo el mito de la Educación Física y la salud, con todo lo verdadero y falso que circula en todo mito (en tanto que discurso no experimental que autoriza y reglamenta unas prácticas) y en particular, como ha mostrado Yara de Carvalho, en el mito de la Educación Física y la salud. Y la Educación Física tradicional, decimonónica, sigue viendo ahí la única justificación incambiable, fija, segura, tan “real” como real supone que es el cuerpo biológico, sin advertir el enorme anacronismo en que incurre.

En la búsqueda de una fundamentación científica de esa relación, el pensamiento tradicional yerra cada vez que acierta, al modo en el que la medicina es más iatrogénica cuando acierta que cuando se equivoca. Obviamente, la educación del cuerpo no puede desentenderse de la salud, que ya preocupaba a los griegos. Pero su tratamiento, profundamente acético, como justificación primera si no única, reduce, como dijimos, a los seres humanos a entes psicobiológicos, aprehensibles mediante la biología y la psicología “más desabrida”, como decía Foucault (seguramente alguien me acusará de adorarlo) de la psicología experimental y yóica (las observaciones muestran, por otra parte, que casi todos los comportamientos humanos quedan inexplicados para estas disciplinas), y a la salud a la pura e incuestionada salud orgánica (que deja sin respuesta buena parte de los sufrimientos más extendidos en las sociedades actuales).

De igual modo, el reclamo por la técnica, que deberíamos escuchar con atención, dada la nula preocupación actual por la economía, el ritmo, la fluidez, la armonía, la precisión y el dinamismo del movimiento, como por enseñar a moverse “con virtud” [excelencia], pierde toda fuerza cuando se ve que el reclamo se limita a la ejecución de las técnicas deportivas y gímnicas en términos biomecánicos y ergonómicos,²² se amenaza con “techos técnicos y psicomotrices” (que sólo advienen y producen estancamientos insuperables para quienes creen en etapas evolutivas útiles) y se ensalzan las exigencias técnicas por las disciplinadas prácticas que promueven.

Y así de seguido. El pensamiento tradicional tiene siempre buenas viejas soluciones para los problemas nuevos que encuentra. Como el humanismo, del que es tan deudor como las nuevas concepciones que critica, pretende resolver los problemas que ni siquiera se plantea. Porque no basta con declarar que la obesidad y el sedentarismo, con todas sus secuelas, están instalados en nuestras sociedades (nadie ignora eso) para, inmediatamente, indicar la buena y conocida “formación física básica”, que supuestamente garantizará la preparación necesaria para jugar, practicar deportes, adquirir las habilidades específicas que ellos requieren, etc.²³ Una proposición casi tan vieja como la Educación Física misma, que sólo resulta para quienes creen en etapas “útiles”, fases “sensibles” y otras profecías que la observación desmiente.

²² Dicen “gimnásticas” con inadvertido rigor: cuando se procura vincular la Educación Física con la salud o con el entrenamiento deportivo la palabra que conviene es gimnástica.

²³ Para esta Formación Física Básica (Formación Básica llamábamos a uno de los ejes que cursábamos en Gimnástica 1 en 1976) suele proponerse gimnasia, atletismo, natación, de los que suele decirse que son los pilares de la educación física y de la formación motriz integral del sujeto (del atletismo se dice, inclusive, que es la madre de todos los deportes, madre prolífica; del padre, como siempre, nadie sabe). En el lugar de la FFB, la Educación Psicomotriz suele proponer, con el mismo fin, una Formación Perceptivo-Motora (FPM), que se compone de: Estructuración del Esquema Corporal, del Espacio, el Tiempo y el Objeto.

La educación del cuerpo que viene

El problema que es preciso plantear, en éste y en todos los casos, es por qué ¿por qué las sociedades que mejor saben los efectos de la obesidad y el sedentarismo condenan a sus generaciones jóvenes a la obesidad y el sedentarismo? ¿por qué los adultos responsables de esas nuevas generaciones, que también saben de esos efectos, dejan a sus hijos comer y jugar juegos sedentarios? ¿será que la conciencia, ese hontanar de juicios morales buenos, ya no opera? En una investigación reciente, llevada a cabo en escuelas de la Provincia de Buenos Aires,²⁴ un porcentaje alto de jóvenes de ambos sexos dijeron comer por estar aburridos ¿qué quieren decir? ¿por qué están aburridos? Quizás investigar el aburrimiento de los jóvenes nos permita saber algo del aburrimiento, de la indiferencia, del desinterés de los estudiantes, pero también de las prácticas corporales, de la generalizada inhabilidad y falta de agilidad para practicarlas, del desinterés y la indiferencia general con que las miran las nuevas generaciones. Pero quizás nos muestre nuestro aburrimiento, desinterés e indiferencia de adultos atrapados en las redes de aburrimiento, desinterés e indiferencia del sistema que nos piensa y nos gobierna; la falta de habilidad y agilidad para enfrentar los cambios que hay que enfrentar con la habilidad e inteligencia con que hay que enfrentarlos; la general huída de los adultos de la función de adultos que no sabemos ejercer con autoridad y sin autoritarismo.

Paralelamente, es preciso plantear cómo ¿cómo funcionan los mecanismos en los que estamos insertos? ¿cómo funcionan, entre ellos, la educación, la salud, la Educación Física? ¿cómo se han delimitado los ámbitos que la Educación Física procura dominar o investigar? ¿cómo se utiliza en ella el saber científico? ¿cómo se formaron sus objetos de conocimiento y se crearon sus conceptos? ¿cómo, en el interior de nuestra sociedad, la Educación Física se constituyó como "saber"? Quizás si el pensamiento tradicional en Educación Física pudiera sostener una pregunta, en lugar de descargar respuestas, si pudiera plantear un problema, en lugar de repartir soluciones para los que el sentido común encuentra antes que ella, podría emprender el camino de la investigación científica, siempre reclamado y declamado pero nunca caminado.

La Educación Física tradicional nunca investigó, no hay que confundirse. No hay *papers* publicados por profesores de Educación Física que sean fruto de una investigación y aporten alguna novedad física, fisiológica o técnica a la Educación Física. Hay ensayos, artículos de opinión, quizás tratados, pero no resultados de investigación. En 1925, Georges Hébert dijo ya que las ciencias médicas "han aportado datos fragmentarios pero ningún perfeccionamiento a la educación física".²⁵ Las llamadas "ciencias de la actividad física y el deporte" no han resuelto ni pueden resolver los problemas de la Educación Física porque las categorías, supuestos y procedimientos con que operan no son pertinentes a nuestro campo. Como en 1925, las ciencias médicas y del entrenamiento deportivo siguen aportando datos respecto del funcionamiento del cuerpo biológico y "físico" en situaciones de esfuerzo, pero que no provienen de ideas o hipótesis pensadas e investigadas por profesores de Educación Física ni hacen aportes significativos a la Educación Física. Confundir las investigaciones fisiológicas, anatómicas, biomecánicas, ergonómicas y por el estilo, con la investigación en Educación Física es un error que no requiere demostración.

Creer que un profesor de Educación Física puede o debe hacer investigaciones fisiológicas, anatómicas, biomecánicas y por el estilo es un error similar al anterior. Quien lleve adelante investigaciones fisiológicas,

²⁴ En línea. Disponible en: <<http://www.cic.gba.gov.ar/ceren/>>.

²⁵ *Le sport contre l' éducation physique*. Vuibert, Paris, 1925.

anatómicas, biomecánicas, ergonómicas y por el estilo, sea él lo que fuere, hará progresar la fisiología, la anatomía, la biomecánica o la ergonómica, si su investigación es buena, pero no la Educación Física, aunque su investigación sea buena. Si se apropia debidamente de los procedimientos, conceptos e instrumentos de esas disciplinas, se hará esporádicamente fisiólogo, anatomista, biomecánico o ergónomo; si no alcanza a dominarlos se hará “por el estilo”. De modo que los profesores de Educación Física responsables y bienintencionados podemos hacer con la fisiología, la anatomía, la biomecánica, la ergonómica y las disciplinas por el estilo, lo que hemos hecho siempre: leer sus publicaciones y seleccionar los “datos fragmentarios” que nos conciernen. No podemos, en cambio, investigar con los conceptos, procedimientos e instrumentos de esas disciplinas sin abandonar el campo de la Educación Física.

Es cierto que, en el otro extremo, las investigaciones afiliadas a las Ciencias Sociales duplican el error, llenando el campo de trabajos que tratan de los primeros pasos de la Educación Física en Argentina, de la incidencia en ella del gobierno de Fresco, de su lugar en el curriculum a principios del siglo XX, de los problemas de género en la Educación Física, de prácticas corporales “alternativas”, de “tribus” urbanas y de sus usos, ritos y prácticas, etc. Trabajos de pedagogo, de sociólogo, de antropólogo, de historiador, que afrontan los mismos problemas epistemológicos y metodológicos que critiqué antes porque, en cualquier caso, aportarán al progreso de la historia, la sociología o la antropología.

No obstante, no se trata de regresar (en sentido estricto, no se puede) sino, precisamente, de evitar la repetición. Si no tiene sentido abandonar la tutela de las ciencias biológicas y médicas para asumir la de las ciencias sociales y/o de la educación, menos sentido tiene reintegrarse a una orientación que no trajo “ningún perfeccionamiento” a la Educación Física. Tampoco se puede permanecer entre la añoranza de los buenos viejos modelos (que ahora sabemos que son viejos y que no fueron tan buenos) y la asunción de modelos nuevos que ahora vemos que tampoco hace progresar a la Educación Física. Buena parte de los problemas que enfrenta la disciplina deviene, me parece, de esta inseguridad epistemológica que la hace ampararse en modelos, conceptos y procedimientos ajenos, del orden que sean, en lugar de indagar cómo funcionan los mecanismos en los que está inserta, incluidas sus relaciones con la cultura, la educación, la salud, la ciencia; cómo se han delimitado los ámbitos que procura dominar e investigar (educación, salud, ocio, formación profesional, etc.); cómo se formaron sus objetos de conocimiento y se crearon sus conceptos (por ejemplo, los de movimiento, cuerpo, ejercicio, etc.); cómo se ha utilizado y se utiliza en ella, si es que se ha utilizado o se utiliza, el saber científico (empezando por aclararnos qué es el saber científico y qué uso puede hacerse de él antes de afiliarse a uno u otro modo de desarrollarlo).

La Educación Física que viene precisará sin duda desplazar su territorio tradicional y sus métodos, tomados de las ciencias biológicas, sin adoptar por eso los de las ciencias sociales; necesitará antes investigar qué investigar y cómo investigarlo, definir primero cuál es su saber y cómo abordarlo científicamente; intentar, aunque sea imposible lograrlo por completo, “etnologizar la mirada”, mirar con ojos “de otro” sus propios conocimientos y sus propias prácticas. Necesitará, en fin, investigarse a sí misma: abrir un ámbito de investigación histórico que le permita, por un lado, saber cómo se constituyó, cuándo, por qué y para qué (y qué cambio es posible y deseable, y cuál es la forma exacta que ese cambio podría adoptar), y por el otro enfrentar la prueba de la realidad y la actualidad, tanto para determinar qué saberes harán que progrese como saber (lo que no se sabe aunque muchos crean saberlo), como también qué prácticas le corresponderán en nuestra cultura y cómo deberán realizarse para que sean efectivamente ejercicios de un

saber y no meras aplicaciones técnicas de otros saberes, sean estos de las ciencias naturales o sociales, de la pedagogía o de la didáctica.

Requerirá entonces articular las prácticas de investigación y las prácticas *objeto de* investigación (el ejercicio profesional que sea en el ámbito que sea), asumiendo en ambos casos una actitud a la vez histórico-crítica y experimental, es decir, de prueba en ambos casos. La crítica no se ejercitará entonces como búsqueda de estructuras formales con validez universal (como parece pretender la Educación Física tradicional) sino como investigación histórica de los acontecimientos que han llevado a la Educación Física a ser lo que es (tampoco entonces como investigaciones históricas, sociológicas o antropológicas) para pensar la posibilidad de hacerla según nuestras propias investigaciones y determinaciones, para no ser, hacer ni pensar por más tiempo lo que somos, hacemos y pensamos sin pensar.

La Educación Física que viene demandará analizar, en suma, sus condiciones de existencia, sus leyes de funcionamiento y sus reglas de transformación. De modo que, antes de proponer el regreso perentorio a los viejos y supuestamente buenos modelos, habría que investigar y demostrar que pueden traer algún progreso a la Educación Física. Y antes de proponer la incorporación ingenua de la danza o de los juegos circenses, alternativos o extremos, habría que investigar los beneficios de esa incorporación, sus posibilidades, sus modos. Por supuesto, no estoy procurando obligar a nadie a realizar semejantes investigaciones (aunque serían, sin duda, provechosas) sino indicando la dirección general de la investigación en el campo, que debería terminar con la generalizada tendencia a la pseudociencia, avalada por cierto nihilismo que, tras el aparente respeto por todas las posiciones, rehuye el debate que requiere interesarse verdaderamente por la posición del otro que es distinta de la propia.

En esta dirección, habrá que fundar lo que se dice en algo más que en la creencia, la convicción o el gusto de cada uno, o en la reputada evidencia científica que nadie vio (porque la ciencia trabaja con teorías, no con evidencias), analizando las condiciones de producción de las distintas teorías, su coherencia lógica, su pertinencia al campo, debatiendo “con las armas de la ciencia”, como quería Bourdieu (única forma de hacer progresar la ciencia en un campo dado, por caso el nuestro) y ateniéndonos a los resultados del trabajo riguroso, más que a las altisonantes voces de supuestos sabios o de audaces innovadores. Habrá que abandonar, sin duda, la idea de “experiencia” en tanto que modo de acumular saber: desde Galileo hasta Benjamin y Prigogine, la experiencia no sucede si no se prepara; y su preparación nunca es práctica sino siempre teórica. La Educación Física que viene precisará pensar una formación que, de modo general, “prepare” la experiencia, o, mejor, prepare a los futuros profesionales para preparar sus experiencias, sean de investigación o de ejercicio profesional. Con lo que, quizás, se pueda dejar de lado, por fin, el debate sobre si la formación debe orientarse hacia la escuela o hacia las prácticas profesionales (que es como si los médicos discutieran si formar para el hospital o el consultorio, o los abogados si para el ministerio público o el bufete), para dirigirla hacia el saber, es decir, hacia el objeto, de investigación y de práctica, que no es el movimiento humano, como creen por igual biólogos y psicomotricistas,²⁶ sino las prácticas corporales, con toda la precisión que el concepto tiene y requiere, y que los partidarios de las ciencias sociales parecen notar tan poco como los de las ciencias naturales.

²⁶ Véase mi artículo “Educación Física e Identidad: conocimiento, saber y verdad”. En *La Educación Física en Argentina y en Brasil*. La Plata: Al Margen, 2003.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1991). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Crisorio, R. (2003). "Educación Física e Identidad: conocimiento, saber y verdad". En Bracht, V., Crisorio, R. (2003). *La Educación Física en Argentina y Brasil*. La Plata: Al Margen.
- (2010). "Homero y Platón, dos paradigmas de la educación corporal". Tesis doctoral, inédita.
- de Carvalho, Y. (1998). *El "mito" de la actividad física y salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Durkheim, E. (1982). *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas*. Madrid: La Piqueta.
- Elías, N. (1996). "Introducción". En Elías, N.y Dunning, E. (1996). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Una lectura de Kant. Introducción a la antropología en sentido pragmático*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Hébert, G. (1925). *Le sport contre l' éducation physique*. París: Vuibert.
- Lakatos, I. (1989). "Introducción". En *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*. Madrid: Alianza Universidad.
- Platón (1998). *Las Leyes*. México: Editorial Porrúa.

PARTE 2

Temas y problemas

CAPÍTULO 5

El aprendizaje motor: Un problema epigenético²⁷

*Ricardo Crisorio, Marcelo Giles, Agustín Lescano
y Liliana Rocha Bidegain*

Resumen

El presente trabajo pone en tela de juicio no sólo los resultados de la investigación tradicional del aprendizaje motor sino, más radicalmente, los métodos utilizados para establecerlos. La cuestión metodológica cobra, entonces, una importancia singular, en tanto los estudios clásicos han logrado conocer, en todo caso, los factores orgánicos del aprendizaje motor, los sistemas intervinientes, pero no han aportado nada al conocimiento del aprendizaje motor mismo. La investigación clásica se esfuerza en aprehender los mecanismos íntimos de las respuestas motrices recurriendo a la neurofisiología, o en establecer cuáles son los aprendizajes que es preciso alcanzar en cada etapa del desarrollo para lograr el modelo “maduro”. De este modo, la investigación del aprendizaje motor se desplaza hacia la investigación de la Motricidad Humana, pero no explica (y en esto consiste siempre el trabajo de la ciencia) el acto, o el proceso, de aprendizaje de una habilidad o de un conjunto de habilidades, menos aún de una configuración de habilidades como, por ejemplo, un deporte. Por otra parte, los estudios clásicos convierten al sujeto en objeto de estudio, expropiándolo de toda posibilidad de condición particular, al mismo tiempo que encajan por la fuerza la heterogeneidad de las prácticas de aprendizaje en las restricciones que aseguran el control, la estabilidad y la uniformidad de los resultados, dejando fuera de la investigación, por tanto, todo el universo real de las prácticas.

1. Estado de la cuestión

El aprendizaje motor ha ocupado el tiempo y el empeño de numerosos investigadores en la educación física de todo el siglo XX y aún ocupa los de muchos otros. Pero sus estudios procuran conocer más las

²⁷ El presente texto es el resultado de un proyecto de investigación realizado en el marco del Programa de Incentivos a la Investigación durante los años 2003-2005. Actualmente, pensamos que las cuestiones relativas al aprendizaje no se configuran en el curso del desarrollo, es decir, el aprendizaje motor sería un problema más exo o extragenético, pero esos términos no se encuentran en el diccionario.

estructuras y procesos orgánicos de ese aprendizaje que el aprendizaje mismo. Dentro de esta orientación generalizada pueden distinguirse estudios más orientados hacia o por la fisiología o hacia o por la psicología, sin que, no obstante, haya diferencias de fondo entre unos y otros. Por eso, ambas orientaciones tienden a reunirse y actualmente pocos dudan que la verdad en este terreno depende de estudios más propiamente psicofisiológicos que psicológicos o fisiológicos.

La dimensión propiamente humana, aún si se la considera en dependencia del plano orgánico, si se admite que nació de éste y continúa siendo influida por éste, es de todos modos autónoma y cuenta con propiedades que son únicas: lenguaje, lenguas, morales, estados, política, economía, religiones, crisis, guerras, significaciones, prácticas, en fin, cultura. Estas propiedades, exclusivas de la vida humana, se caracterizan por regularidades propias que no pueden explicarse reductivamente mediante métodos, conceptos y modelos tomados del estudio de los fenómenos que acontecen en el nivel orgánico. En las prácticas de enseñanza las variables orgánicas del aprendizaje motor resultan irrelevantes; en cambio, no cesan de aparecer, sin solución de continuidad, las manifestaciones del nivel propiamente humano.

Sin embargo, la investigación del aprendizaje motor privilegia las formas de indagación y los modelos propios de los estudios biológicos y psicobiológicos. Por ejemplo, Luis Miguel Ruiz Pérez, tras declarar la necesidad de ubicar el desarrollo motor dentro del desarrollo humano (1987: 19), enumera los estudios y métodos clásicos de investigación en este campo (*Ibíd*: 28-34). Por razones de espacio remitimos a su obra para conocer sus consideraciones, las cuales no difieren, de todos modos, de las habituales en la bibliografía de la especialidad.

La investigación tradicional estudia el aprendizaje motor a partir de una epistemología deductiva y de una metodología consecuente en la que las hipótesis pueden ponerse a prueba contra la observación empírica y los casos particulares deducirse de una ley o de un sistema de leyes. De allí el interés en determinar la estabilidad de las conductas en el proceso de desarrollo mientras las prácticas nos muestran diariamente la más vasta diversidad, en comparar los resultados de determinadas pruebas en poblaciones diferentes sin considerar las distancias culturales, en saber cuál es la “norma”,²⁸ o la edad promedio en que se consiguen determinados resultados, que permite la “normalización de la enseñanza” (Jones, 1993: 100). De allí también que se puntualice la dificultad del “historial” para generalizar resultados y la de los métodos observacionales para captar “objetivamente” la información. Los métodos preferidos buscan explicaciones sobre el aprendizaje de tipo causal, aptas para ser expresadas como leyes generales o declaraciones universales del tipo “siempre que A entonces B”. Para ello, los métodos de investigación deben asegurar principalmente el control de las variables y la uniformidad de los resultados.

Sin embargo, como lo ha mostrado la crítica del proyecto positivista, el control, la estabilidad y la uniformidad se obtienen sólo a costa de encajar por la fuerza la heterogeneidad de las prácticas de aprendizaje en las restricciones del formato que se debe aplicar para que la investigación incluya la medición, es decir, a condición de dejar fuera de la investigación, “de abandonar al azar o al misterio todo el universo real de las prácticas” (Bourdieu, 1994: 69). En aras de una pretendida objetividad, se coleccionan datos y más datos acerca de la presencia o ausencia de determinadas conductas relacionadas con ciertos parámetros; se cree que se explica el aprendizaje a partir de las causas y efectos que los estímulos generan en el “individuo”. La investigación tradicional del aprendizaje motor desvaloriza las investigaciones de tipo

²⁸ Las normas no se “manifiestan”, como pretende Ruiz Pérez, ni, por tanto, se descubren: se construyen, se estipulan.

cualitativo poniendo en tela de juicio su objetividad y, por ende, su rigor científico. Semejante descalificación es producto de un concepto erróneo, esencialmente empirista, de ciencia natural –“La ciencia natural, como demuestra claramente la filosofía de la ciencia postkuhniana, es una empresa hermenéutica e interpretativa” (Giddens, 2000: 23)– y de una ignorancia supina respecto del verdadero sujeto del aprendizaje. Ruiz Pérez se ve obligado a aclarar que el término objetivo puede resultar confuso, en tanto que siempre es un sujeto el que observa e interpreta, y que hace referencia a la objetividad para resaltar la seriedad y el rigor de las investigaciones (1987: 33). En nuestro modo de ver la ciencia y de hacer investigaciones científicas, el rigor y la seriedad no se logran confundiendo los conceptos, o usando unas palabras para referirnos a otras, sino admitiendo la subjetividad del investigador entre las variables a considerar en la propia investigación. No se trata de poder o saber observar ni de la implicación más o menos subjetiva del investigador, sino de una consideración de la relación sujeto-objeto de conocimiento por completo distinta, en la que el sujeto construye el objeto a la vez que él mismo es objetivamente construido.

La mayor parte de los estudios sobre el aprendizaje motor se basan en la psicología del desarrollo y en la neurofisiología, estableciendo una importante determinación del crecimiento, la maduración y el desarrollo sobre el aprendizaje, dimensiones en las que el sujeto es comprendido y estudiado sólo en un nivel orgánico. La “mente”, o el sistema percepción-conciencia, se consideran productos, en todo caso no orgánicos, del organismo; sistemas “naturales”, susceptibles de aprendizaje pero naturales, genéticamente predeterminados. El desarrollo se entiende como una línea vectorizada hacia el progreso, sobre la que es dable esperar que aparezcan, cronológicamente, determinadas habilidades que van desde los movimientos reflejos (pasando por la motricidad infantil, con sus momentos de ajuste y de estabilización de las habilidades motrices básicas: caminar, correr, saltar, lanzar, etc.) hasta el dominio deportivo, considerado invariablemente como el grado máximo de la especialización motriz. Esto lleva a considerar la marcha, la carrera, el salto, el lanzamiento, la recepción, como habilidades que preexisten –por lo menos como potencia o proyecto– y que pueden aislarse como categorías significativas de la investigación. Tanto se procura establecer cuáles son los aprendizajes que es posible alcanzar en cada etapa del desarrollo como se recurre al modelo explicativo de la neurofisiología para “aprehender el mecanismo íntimo de la respuesta motriz unificada, traducción de la persona global” (Le Boulch, 1991: 117).

En ambos casos se niega o se olvida lo propiamente humano. Si bien el entorno, el “medio”, tiene un lugar a la hora de aportar explicaciones en la consideración científicista del aprendizaje, pareciera que el concepto que se tiene de él pasa por alto el de cultura, que implica la “dimensión del lenguaje (significante)” (Eidelsztein, 2001: 12). De ningún otro modo puede entenderse a Gesell cuando expresa que “los cambios observados en el desarrollo son debidos a la predisposición inherente del organismo para evolucionar y por el desarrollo espontáneo de los sistemas neuronal, muscular y hormonal del organismo infantil, que determina las conductas motrices y psicológicas” (Cf. Ruiz Pérez, 1987: 41). Pensar en el desarrollo, el crecimiento y la maduración como factores endógenos del organismo implica suponer que el aprendizaje del sujeto está regido por la evolución de esos factores. Supuestos epistemológicos y ontológicos similares subyacen en todos aquellos estudios que intentan determinar el correlato existente entre la inteligencia o la habilidad de gemelos monocigóticos y dicigóticos, en las investigaciones que tienen por finalidad demostrar que hay mayor correlación entre los comportamientos de padres e hijos naturales que entre los de padres e hijos adoptivos,

etc., todo lo cual permite suponer que es posible determinar la manera en que los sujetos aprenden con base en los criterios científicos provenientes de la genética, la psicología experimental y la antropometría.

Hacer del desarrollo motor humano una ciencia biológica implica una manera de pensarlo y de investigarlo. La forma que comúnmente se propone responde a criterios de índole cuantitativa, siendo característico extraer de la sociedad un sector de la población con la intención de medir, normalizar, diagnosticar, predecir, en fin, estandarizar por medio de leyes y comparar a través de ellas otras poblaciones, sin considerar los aspectos sociales, políticos, económicos, históricos o culturales que configuran al sector estudiado en un contexto cargado de significación, ni las significaciones que cobran las acciones en las situaciones en que son empleadas (es evidente que en las prácticas sociales no hay el salto, la carrera o el lanzamiento, sino saltos, carreras y lanzamientos muy diversos, que cobran sentido en determinadas culturas y no en otras, en determinadas prácticas y no en otras). En aras de una supuesta objetividad se forcluye²⁹ la interpretación de esos aspectos.

¿Por qué se dice de las investigaciones de corte cualitativo o hermenéutico que carecen de objetividad? Para responder es preciso redefinir la carga valorativa que sostiene los conceptos de objetividad y subjetividad. A la ilusión de la tradición científicista reflejada en la noción de objetividad, que pretende posible conocer lo real sin mediaciones (por ejemplo experimentalmente) y hallar un lenguaje que de cuenta de la cosa en sí (el lenguaje lógico-matemático), es lícito oponer que el lenguaje construye el mundo y media el conocimiento produciendo, como anticipamos, una relación sujeto-objeto de conocimiento por completo distinta, en la que el sujeto construye el objeto a la vez que él mismo es objetivamente construido. El sujeto de la ciencia no escapa a esta ley sino que la cumple aún más rigurosamente.

Así como el sentido común ha generalizado la idea del “talento” deportivo, trabajos pretendidamente científicos especulan con la tesis de que existen sistemas nerviosos genéticamente mejor diferenciados que otros. No hemos encontrado estudios que presten sustento positivo a esta especulación, pero la recuperación de prácticas de aprendizaje que hemos hecho en investigaciones anteriores desde una perspectiva que integra la red de significaciones que otorga sentido a las acciones tanto sociales como individuales, nos permite suponer la preeminencia de los factores epigenéticos (culturales) sobre los genéticos. Basta devolver a la ciencia su innegable condición de empresa humana, por ende histórica y política, para ver que no se puede sostener la existencia de una “estructura objetiva [susceptible de ser] aprehendida desde fuera, cuyas articulaciones pueden ser materialmente observadas, medidas y cartografiadas con independencia de las representaciones de quienes las habitan” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 18). Es decir, no puede sostenerse la existencia de un orden del mundo que habría que descubrir. La recuperación de las prácticas de aprendizaje en escuelas y clubes indica que no existe un momento óptimo, igual para todos los sujetos, en el cual se aprende tal o tal otra habilidad permitiendo ajustar las acciones educativas a las exigencias que derivan de él. En cambio, hay que hacer lugar al efecto que sobre los aprendizajes tienen las representaciones de los sujetos. El orden del mundo no es otro que el orden de las significaciones construido por el conjunto de las significaciones sociales, incluidas las producidas por la ciencia.

Pero, entonces, tampoco puede sostenerse la idea de una investigación científica sobre el aprendizaje motor llevada adelante por fuera de las significaciones de los sujetos que aprenden, es decir, una

²⁹ Forcluir es excluir lo que retorna en otro plano. Y la interpretación siempre retorna en otro plano.

investigación en la que los “científicos” se arroguen el derecho y la autoridad, que hay quienes les reconocen, para decir la verdad sobre cómo aprenden los sujetos, como si éstos fueran objetos clasificables y no sujetos también clasificadores (Bourdieu, 1994: 58). Basta considerar la significativa respuesta que las distintas actuaciones de los distintos niños, realizadas con distintos niveles de habilidad o destreza, dan constantemente a la pretensión de Gesell y Amatruda de clasificarlos según tengan 1, 2, 3,... 12 años.³⁰ Por otra parte, la casi invariable apelación de los estudios tradicionales sobre el aprendizaje motor a las “influencias” del medio social o a las diferencias biográficas –casi invariablemente enunciadas pero nunca investigadas– para explicar las variaciones que los estudios longitudinales, transversales y correlacionales, o los métodos transculturales y experimentales, no pueden explicar por su propia incapacidad para captarlas, nos autorizan a pensar que su estudio puede contribuir al conocimiento del aprendizaje motor y, sobre todo, a la enseñanza de las habilidades motrices. Por supuesto, las contribuciones que pueden esperarse del estudio que nos proponemos, son de una índole completamente distinta de las que ofrece la investigación clásica. No es que no procuremos obtener información acerca de las regularidades propias del aprendizaje motor, pero no pretendemos alcanzar conclusiones objetivas respecto del desarrollo de los individuos sino objetivar conclusiones respecto de los aprendizajes de los sujetos; no nos interesa determinar patrones para cada período concreto de edad sino establecer principios que permitan orientar la enseñanza de las habilidades motrices haciendo lugar a la pluralidad y a la diversidad propia de las prácticas y de los sujetos.

Objetivos

Establecer el papel de los factores epigenéticos en el aprendizaje de las habilidades motoras.

Registrar los aspectos significativos de los procesos de aprendizaje de deportistas destacados en el orden nacional e internacional en distintas disciplinas deportivas.

Establecer correlatos y diferencias entre el modo en que los deportistas y la producción académica significan el aprendizaje deportivo.

Establecer los correlatos que guardan, si los guardan, el modo en que los deportistas destacados se apropiaron de ciertos aprendizajes y el aprendizaje de los deportes.

Establecer principios acerca de la enseñanza de las habilidades motoras.

Método

Cabe a los que investigamos en educación física la advertencia que Norbert Elías hiciera a los psicólogos en cuanto a que será muy difícil elaborar una teoría correcta de las emociones mientras ellos actúen como si su disciplina fuera una ciencia natural (1996: 67). En efecto, dudamos que sea posible

³⁰ La editorial Paidós ha publicado 12 libros de Gesell y Amatruda titulados *El niño de 1, 2, 3,... 12 años*.

elaborar una teoría correcta del aprendizaje motor mientras concibamos a la educación física como una ciencia natural. Nos cabe también la recomendación de Michel Foucault sobre la historia de las ciencias o de las ideas, en el sentido de que “es preciso sin duda alguna desplazar su territorio tradicional y sus métodos [e] intentar –sin que se pueda evidentemente lograrlo por completo– etnologizar la mirada que nosotros dirigimos sobre nuestros propios conocimientos” (Foucault, 1996: 22).

El método empleado fue sencillo. Consistió, principalmente, en la realización de entrevistas en profundidad a deportistas de nivel nacional o internacional en distintas disciplinas, particularmente las denominadas de “habilidades abiertas”,³¹ tomando a cada uno como un caso particular. Esto último quiere decir que no se establecieron comparaciones ni juicios. Se trató de averiguar cómo han aprendido el deporte en que se han destacado aquéllos que se han destacado en un deporte, con el objeto de aportar elementos para una teoría de la enseñanza de las habilidades motrices. Dada la importancia capital que el estudio asigna tanto a las condiciones que propiciaron esos aprendizajes como a la significación subjetiva que tuvieron para cada uno de los aprendices, la investigación se basó, técnicamente, en la reconstrucción de los procesos de aprendizaje tal como los deportistas pudieron evocarlos. Todo aprendizaje, como han demostrado concluyentemente las investigaciones constructivistas, está biográficamente determinado; cualquier consideración en contra de esta particularidad implica admitir como válida, en mayor o menor medida, la vieja fórmula del conductismo (E→R) que expresa “a igual estímulo, igual respuesta” en cada persona y en todas las personas. Ahora bien, toda biografía admite dos dimensiones: una en la que importa determinar cómo fueron “realmente” los hechos y otra en la que interesa cómo fueron vividos y significados por quien los vivió. Es evidente que la “verdad” de los hechos deja fuera al sujeto del aprendizaje, como ocurre indefectiblemente en la investigación clásica del aprendizaje motor. Por ejemplo: Michael Jordan ha dicho que agradecía a su entrenador universitario, Dean Smith, por sentarlo en el banco de suplentes en los juegos en los que concretaba más de veinte puntos, porque así había “aprendido a jugar en equipo”. Es tan claro que Jordan significó positivamente la experiencia como que la estrategia didáctica del Sr. Smith podría haber causado cualquier otra respuesta, incluso negativa, en cualquier otro basquetbolista. En cambio, registrar los hechos en el nivel en el que los deportistas pueden evocarlos implica el riesgo de dejar fuera del análisis aquellos datos cuya significación, aún habiendo sido decisiva, permanece ignorada por el propio sujeto; riesgo que se asumió desde el principio, de todos modos, dado el límite ético que imponía a la indagatoria la privacidad de los entrevistados.

La entrevista ha sido y es utilizada en la investigación con distintos propósitos: hay entrevistas, que podríamos caracterizar como “temáticas”, que procuran información sobre un tema específico;³² hay entrevistas que intentan indagar en la biografía de los sujetos.³³ En esta investigación, las entrevistas fueron del primer tipo: si bien es sabido que resulta imposible eludir la dimensión biográfica, los entrevistados constituyen informantes clave en relación con el problema del aprendizaje motor. Ese es un hecho objetivo:

³¹ Llamamos habilidades abiertas a aquéllas habilidades que deben realizarse en ambientes imprevisiblemente cambiantes, sea por la acción de oponentes y/o compañeros, sea por las variaciones del propio ambiente. Así, tanto el fútbol, el básquetbol, el rugby, el hockey, el voleibol, el handball, el tenis, el boxeo, como la natación de aguas abiertas, el surf y el windsurf, el esquí de montaña, el kayakismo, etc., constituyen deportes de habilidades abiertas.

³² Hemos utilizado este tipo de entrevistas con “informantes clave”, como los llama la investigación etnográfica, en otros estudios para indagar, por ejemplo, en ciertos entramados institucionales o acerca de ciertos sucesos históricos de los que los entrevistados formaron parte, etc.

³³ Un excelente uso de estos “relatos de vida” puede encontrarse en la investigación de Teresa Valdés sobre las pobladoras chilenas, *Venid, benditas de mi padre. Las pobladoras, sus rutinas y sus sueños*, FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Chile, 1988.

es indiscutible que Maradona y Francescoli, Milanesio y Campana, Silva y Porta, Kantor y Conte, Onetto y Aimar, Sabatini y Nalbandian, aprendieron el deporte que practicaron o aún practican. Por supuesto, cada entrevista implicó una previa documentación acerca del entrevistado, pero no para contrastar su reconstrucción con hechos puntuales considerados “objetivos”, sino para preguntar por hechos significados anteriormente por el propio entrevistado, por noticias periodísticas o datos de su infancia relacionados con su aprendizaje. La información provista por los entrevistados no se trianguló con los hechos “reales” sino con la teoría del aprendizaje motor, a efectos de desarrollar un debate documentado del problema, que permitiera probar o disprobar nuestros supuestos iniciales. No se trata de erigirnos en científicos que se arrogan el derecho de “decir la verdad” sobre el aprendizaje de los deportistas ni de subordinar el análisis estrictamente a las significaciones que ellos expresen, sino de construir un conocimiento compartido que incluya la singularidad de cada caso y la elaboración teórica correspondiente.

Las entrevistas fueron preparadas sobre la base de una estructura común cuya pregunta central es ¿Cómo aprendió usted a jugar al [deporte en el que se destacó o destaca el entrevistado]? de la cual se desprendieron otras vinculadas con el problema del aprendizaje motor, por ejemplo: ¿cuáles eran sus juegos, qué relación encuentra entre ellos y el aprendizaje del deporte en que se destacó o destaca? ¿Cuándo y cómo jugó por primera vez al deporte en que se destacó o destaca, cómo continuó ese proceso, qué papeles jugaron los elementos del entorno social y natural en él (espacios, tiempos, familia, amigos, compañeros, instituciones, etc.)? ¿Cómo era su percepción de este aprendizaje? ¿Cómo era la percepción de su cuerpo y sus habilidades? ¿Cómo era la relación con su cuerpo y con los otros (pares y adultos), cómo influía su habilidad en ellas? ¿Tuvo ídolos, deportistas a quienes admirara o tratara de parecerse? ¿Qué le pasaba cuando jugaba al deporte en el que se destacó o destaca y cuando jugaba otros juegos, había diferencias significativas? etc.

Por lo demás, los entrevistadores tuvieron libertad para preguntar acerca de cada caso particular, con el único requisito de respetar la privacidad del entrevistado.

Cada entrevistado recibió, además, un cuestionario que debía llenar con sus datos civiles y filiatorios: lugar y fecha de nacimiento, nombre y apellido de sus padres, composición familiar (hermanos, hermanas, orden de nacimientos), etc.

- Las entrevistas fueron textualizadas y analizadas con el objeto de identificar, primero, las categorías sociales (las usadas por los entrevistados) relacionadas con el problema o los problemas del aprendizaje motor y construir, después, categorías analíticas que permitieran el debate con la teoría clásica del aprendizaje motor. Toda la información registrada y analizada, así como las conclusiones a que el estudio arribó, estuvo a disposición de los entrevistados y fue considerada con ellos.

Informe de investigación

En la presentación de este proyecto que ahora concluimos (con la provisoriedad que debe suponerse a esta afirmación) poníamos en tela de juicio no sólo los resultados de la investigación tradicional del

aprendizaje motor sino, más radicalmente, los métodos utilizados para establecerlos. La cuestión metodológica cobró, entonces, una importancia singular, en tanto los estudios clásicos han logrado conocer, en todo caso, los factores orgánicos del aprendizaje motor, los sistemas intervinientes, pero no han aportado nada –basta mirar alrededor– al conocimiento del aprendizaje motor mismo. Es que, en los laboratorios, la investigación se esfuerza en “aprehender el mecanismo íntimo de la respuesta motriz unificada, traducción de la persona global”, como quiere Le Boulch (cf.p.4 de este texto) recurriendo a la neurofisiología, o en establecer cuáles son los aprendizajes que es preciso alcanzar en cada etapa del desarrollo para lograr el modelo “maduro”. De este modo, la investigación del aprendizaje motor se desplaza hacia “la investigación de la Motricidad Humana [y] tiene que ver con la comprensión de los procesos de organización, adquisición y uso de las conductas motrices a lo largo de la vida”, (Ruiz Pérez, 1987: 17) pero no con la explicación (y en esto consiste siempre el trabajo de la ciencia) del acto, o el proceso, de aprendizaje de una habilidad o de un conjunto de habilidades, menos aún de una configuración de habilidades como, por ejemplo, los deportes. Incluso respecto de las etapas de organización, adquisición y uso de las “conductas motrices”, y de su estabilidad en el proceso de desarrollo, la investigación clásica ofrece resultados que las prácticas, de aprendizaje y de enseñanza, vuelven muy frágiles. En efecto, en las prácticas reales, tanto en las escuelas como en los clubes, la adquisición y uso de habilidades, y su estabilidad, muestran la más amplia diversidad de sujeto a sujeto; en ellas, por otra parte, las variables orgánicas e inorgánicas del aprendizaje motor resultan irrelevantes, mientras no cesan de aparecer todas las manifestaciones de lo que Norbert Elías llamaba el nivel humano-social (Elías y Dunning, 1996: 18-19). La recuperación de las prácticas de aprendizaje en escuelas y clubes indica que no existe un momento óptimo, igual para todos los individuos, en el cual se aprende tal o tal otra habilidad, permitiendo ajustar las acciones educativas a las exigencias que derivan de él. Las profusas diferencias en las actuaciones de niños de edades iguales, sus diferentes niveles de habilidad y destreza, desmienten constantemente la pretensión de Gesell y Amatruda de clasificarlos según tengan 1, 2, 3, ... 12 años.

De este modo, resumiendo, la investigación del aprendizaje motor contribuye muy poco, si es que contribuye, al conocimiento del aprendizaje motor y, sobre todo, a la enseñanza de las habilidades motrices. Se hacía preciso, entonces, encarar un estudio que, sin desentenderse de obtener información acerca de las regularidades propias del aprendizaje motor, no se redujera a sacar conclusiones objetivas respecto del desarrollo de los individuos sino que procurara objetivar conclusiones respecto de los aprendizajes de los sujetos y se interesase más en establecer principios que permitan orientar la enseñanza de las habilidades motrices, haciendo lugar a la pluralidad y a la diversidad propia de las prácticas y de los sujetos, que en determinar patrones para cada período concreto de edad.

El trabajo está basado en tres tipos centrales de información: a) entrevistas en profundidad realizadas a un conjunto de deportistas y ex-deportistas destacados en distintas especialidades (Roberto De Vicenzo, golf; Héctor Campana, básquetbol; Vanina Onetto, hockey femenino; Waldo Kantor, Hugo Conte, vóleybol; Héctor Silva, rugby; Francisco Varallo, fútbol), todos ellos de nivel internacional e integrantes en su momento de los respectivos seleccionados nacionales en los casos en que los hay; b) reportajes a deportistas en prensa y publicaciones especializadas, autobiografías como las de Diego Maradona, Earvin *Magic* Johnson, Emanuel Ginóbili, etc.; c) nuestras experiencias personales como aprendices y deportistas en distintas disciplinas y distintos niveles de rendimiento. Las entrevistas fueron semiestructuradas y

duraron un promedio de dos horas, generando más de 200 páginas de transcripciones.³⁴ No hemos tenido necesidad de cambiar las identidades de los entrevistados. El trabajo fundamental, una vez realizadas y textualizadas las entrevistas –el primero de estos pasos fue particularmente gravoso por la dificultad que implica llegar a personas que gozan de (bien ganada) fama, muchos de los cuales estaban aún en actividad–, recopilado y elaborado el material periodístico, las autobiografías, etc., consistió en encontrar las categorías analíticas (teóricas) que permitieran formalizar las significaciones que los distintos deportistas vertían en las entrevistas, en los reportajes, en sus autobiografías, en relación con las cuestiones inherentes a cómo aprendieron la especialidad deportiva en que tanto se destacaron.

Las categorías que encontramos útiles para analizar y referir la información recogida fueron cuatro, a saber: los “otros; el “deseo”; la “agresividad” y las “condiciones externas u objetivas”, en tanto generadoras de límites y posibilidades.

Los otros

Prácticamente en todos los casos los primeros comentarios aluden a los “otros”, y cuando los otros no aparecen al principio aparecen más tarde, pero aparecen inexorablemente. No solamente, como suelen aceptar la investigación tradicional y el sentido común disciplinar, los otros primordiales –madre, padre, familia directa- sino “otros” mucho más generales y diversos, que incluyen entrenadores, ídolos, compañeros, amigos, público, etc., y que ejercen una influencia tan indiscutible como heterogénea. En efecto, determinados “otros” que en unos deportistas ejercen una influencia decisiva no son significativos para otros. Los “otros” no son únicamente familiares: incluyen entrenadores, ídolos, público, compañeros, amigos, instituciones; apoyan logísticamente el aprendizaje, lo acompañan o lo comparten, otorgan sentido al esfuerzo o modelos a imitar, testimonian la habilidad, la inteligencia o la perspectiva de éxito en el deporte elegido, enseñan técnicas, tácticas, valores, pasión, etc.

En general, el apoyo familiar es considerado decisivo, pero asume distintos modos: desde el aliento hasta la disposición para llevar, traer, acompañar, en fin, para incluir las prácticas deportivas de los hijos en la organización familiar. Ese “estar” tampoco estuvo siempre ni implicó a toda la familia: a veces sólo a la madre, a veces sólo al padre, a veces a ambos y a veces a hermanos. Para algunos, la presencia familiar en la competencia fue significativa, esperada, para otros no. Decididamente, no puede hablarse de “líneas de sangre”: algunos padres y hermanos practicaron deportes, o se interesaron en ellos, pero otros no, y

³⁴ Fueron preparadas sobre la base de una estructura común, cuya pregunta central era ¿cómo aprendió usted a jugar al (deporte en el que se destacó o destaca)? y de la cual se desprenden otras vinculadas con el problema del aprendizaje motor, por ejemplo: cuáles eran sus juegos, qué relación encuentra entre ellos y el aprendizaje del deporte en que se destacó o destaca; cuándo y cómo jugó por primera vez al deporte en que se destacó o destaca, cómo continuó ese proceso, qué papeles jugaron los elementos del entorno social y natural en él (espacios, tiempos, familia, amigos, compañeros, instituciones, etc.); cómo era su percepción de este aprendizaje, cómo era la percepción de su cuerpo y sus habilidades, cómo era la relación con su cuerpo y con los otros (pares y adultos), cómo influía su habilidad en ellas; tuvo ídolos, deportistas a quienes admirara o tratara de parecerse; qué le pasaba cuando jugaba al deporte en el que se destacó o destaca; cuando jugaba otros juegos, había diferencias significativas, etc. Además, cada entrevistado recibió un cuestionario que debía llenar con su lugar y fecha de nacimiento, nombre y apellido de sus padres, composición familiar (hermanos, hermanas, orden de nacimientos), etc.

ninguno fue un deportista destacado;³⁵ hay quienes triunfaron en el deporte que practicaban su padre, su madre o sus hermanos y hay los que lo hicieron en otros. Todos, prácticamente, acentuaron el papel decisivo de uno o de varios entrenadores, pero no significaron particularmente la enseñanza de cuestiones técnicas o tácticas aunque, por supuesto, las consideran cruciales para el éxito, sino, antes bien, su saber del deporte que enseñaban, la pasión que transmitían, la amplitud de la formación, su extensión al ámbito de la vida, la transmisión de códigos, de pautas para encarar el deporte, los entrenamientos, la competencia y la vida misma.³⁶ “Otros” significativos son también los modelos: que llaman la atención, provocan la observación y la imitación, motivan la repetición de gestos técnicos, de comportamientos tácticos; los ídolos: que producen identificaciones y que a veces pertenecen al propio deporte y a veces a otros; los pares: a veces hermanos, pero también los amigos, los compañeros de colegio, o de barrio, que jugaban en ese club o a ese deporte.

De modo que no es tan importante determinar qué “otros” son decisivos en el aprendizaje como destacar y considerar la importancia decisiva de los “otros”, su presencia necesaria, constitutiva, en el aprendizaje. Constitutiva en tanto sin “otros” significativos, cualesquiera sean, no se puede aprender un deporte y, mucho menos, aprenderlo verdaderamente. Siempre hay “otros”, aunque no sean más que “los ojos de la gente. Los ojos de la gente son los que más te ayudan, son los que te alientan o te desalientan” (De Vicenzo). Esta categoría, por sí sola, obliga a replantear toda la investigación que toma como unidad de análisis el individuo, el aprendizaje individual, y también la que incluye la interacción en términos apenas sociales, casi físicos, sin considerar la subjetividad y la significación en el texto de un orden simbólico.

El deseo

Utilizamos el concepto “deseo” para dar cuenta de ese anhelo, afán, ansia, que en el ámbito deportivo se enuncia sencillamente “hambre”,³⁷ que nunca se sacia y que todos los deportistas expresan, de un modo u otro, con uno o varios nombres, tanto en las entrevistas que realizamos como en tantos reportajes, autobiografías, etc. Esa apetencia, ambición, aspiración, pasión, que se manifiesta en la perseverancia, la paciencia, la voluntad, el empeño, el cuidado, la atención, la contracción, la exclusividad, el sacrificio de unas cosas para conseguir otras. Esa exigencia de destacarse, de “ser protagonista”, que hace que alguien se fabrique “una motivación el lunes, el martes, el miércoles, el jueves, para que explote el sábado”, juegue “en quinta y en sexta el mismo día” y le encante, le guste “jugar con los más grandes” para que sea más parejo y le bajen “un poquito los humos” (Silva); se pase “10 ó 12 horas dentro de una cancha de Golf, todos los días salvo los lunes” y busque en “los ojos de la gente” la repercusión de lo que ha hecho (De Vicenzo); vaya a

³⁵ No obstante, hay casos en que sí, por ejemplo, Verón, Simeone, Higuain, Ludueña, etc.

³⁶ Kareem Abdul Jabbar, quizás el mejor centro de básquetbol de la historia, ingresó a la Academia Católica Power cuando tenía 14 años. Medía ya 1.90 mts. pero esa era su única cualidad basquetbolística: estaba comenzando a coordinar sus movimientos y no tenía demasiada fortaleza. Jack Donahue, entonces entrenador de la Academia y años más tarde seleccionador canadiense, le enseñó los fundamentos del básquetbol pero, fundamentalmente, “*Jack nos insufló orgullo y voluntad para ganar siempre. Nos decía que lo peor que nos podía pasar en la cancha era que diésemos la impresión de ser malos jugadores*”. Declaraciones a la revista española SuperBasket, N° 26, abril de 1988.

³⁷ Para una referencia ilustrativa véase “El talento es hijo del hambre”. Eduardo Galeano, *El fútbol a sol y sombra*, Montevideo, Ediciones del Chanchito, 1995.

“patearla todos los días” (Varallo); lance 500 tiros cada mañana;³⁸ “llegue al club a las 5, 6 de la tarde” y se quede “hasta la hora en que terminaba la última categoría”, juegue en cadetes, en juveniles y en mayores, busque “referentes en las primeras divisiones, en los jugadores importantes” de su época (Kantor); considere importante que su familia sintiera el deporte como una responsabilidad y no como un entretenimiento (Onetto); se apasione descifrando a un entrenador coreano que no dominaba el español (Conte); mire mucho y aprenda mucho mirando, entrene aparte, antes y/o después del entrenamiento con todos.³⁹

Estas referencias bastan, creemos, para hacer ver que no se trata aquí de una instancia del orden de la necesidad, de la demanda o de la representación. No hay, en los dichos de los entrevistados, ni en las declaraciones periodísticas, ni en los relatos autobiográficos, nada que pueda relacionarse con la apropiación de algo que pueda ser poseído o detentado, con algo que sea requerido, reclamado, exigido, o con la idea o la representación de algo que pueda ser proyectado.⁴⁰ Recurrimos a la categoría “deseo” no, obviamente, en tanto deseo objetivo que desea un objeto, una persona, o lo que sea, como suele ser pensado por el sentido común, sino en tanto categoría teórica, que ha sido pensada, por ejemplo, por Alexandre Kojève (1999), en su lectura de Hegel, o por Lacan en su “reformulación de la estructura tradicional del deseo freudiano”, la cual, no obstante, “tiene como condición de existencia la formulación freudiana del deseo inconsciente” (Rabinovich, 1993: 9). No nos internaremos aquí en la discusión, conocida, de Lacan con Hegel y con la lectura que de él hace Kojève. No nos sentimos autorizados a decidir ni a discutir el mérito de las respectivas posiciones.⁴¹ Sin embargo, ciertamente no encontramos en nuestra investigación nada que nos autorice a suponer que el deseo se ejerza en función del “deseo de reconocimiento” (los deportistas no buscan ser “reconocidos”), ni que genere “autoconciencia” (los deportistas no son conscientes de su deseo y la conciencia de su valía no está en relación con él sino con los otros), o sea “autónomo” (Kojève, 1999: 20-23), en el sentido de que se mueva por sí mismo, o se origine endógenamente, o tenga “su propia norma, su propia medida, su propio fundamento” (Rabinovich, 1993: 15). Por el contrario, el deseo parece ser efectivamente inconsciente y permanecer desconocido. El análisis de los datos agrupados en esta categoría muestra, nuevamente, que no hay en el aprendizaje motor nada del orden de la naturaleza ni de lo individual, más allá de la necesaria posesión de una “buena salud” (como subraya y reitera Roberto De Vincenzo).

La Agresividad

La “agresividad” tampoco debe entenderse aquí en su sentido corriente, que la relaciona con la violencia, la exasperación o la fiereza, con cierta disposición casi constante para el ataque o el enfrentamiento, sino

³⁸ Como Michael Jordan, Drazen Petrovic, el propio Campana y tantos otros.

³⁹ Todos. En el receso anterior a su octava temporada como basquetbolista profesional en la NBA, James Worthy, ya millonario, famoso y varias veces campeón de esa Liga, entrenó su lanzamiento desde 4 metros porque lo consideraba un aspecto deficitario de su juego. Revista *SuperBasket*, N° 26, abril de 1988.

⁴⁰ Héctor Campana. “Yo no me proponía, por ejemplo, llegar a la selección argentina; ese podía ser un objetivo más general, digamos, para otro tiempo. Yo me ponía siempre objetivos más inmediatos y me quedaba siempre después del entrenamiento; quería estar siempre jugando.”

⁴¹ Sintéticamente, Lacan entiende el deseo como “deseo del Otro” y Kojève como “deseo de otro deseo”.

en tanto “constitutiva de la primera individuación subjetiva” (que el sujeto trasciende sólo *a posteriori*), “significativa de un desarrollo del yo” (Lacan, 1985: 110 y 113) El sentido común tiende a creer que la agresividad es la agresión; sin embargo, “Sólo en su límite, virtualmente, la agresividad se resuelve en agresión” (Lacan, 1990: 263). Nos parece que, a partir de los dichos y declaraciones recogidos, de los hechos observados, podemos suscribir que “lo que es del orden de la agresividad llega a ser simbolizado, tomado en el mecanismo de lo que es represión, de lo que es inconsciente, analizable, de lo que es en general interpretable”, mientras que la violencia, que es lo esencial en la agresión, “es algo que en su esencia se distancia de la palabra” (Lacan, 1999: 468). Por ejemplo, un deportista que “de chico tenía una cosa bastante autoritaria, de imponerme físicamente, de liderar”, al punto que “si no ganaba, los partidos de fútbol no terminaban”, que “si perdía un juego en un recreo no podía hacer la clase siguiente” y que se “peleaba con todos”, obviamente pudo aceptar las reglas y el *ethos* de su deporte porque, de lo contrario, no hubiera llegado donde llegó. No obstante, refiere haber tenido, “en lo deportivo una agresividad muy especial” que sostuvo durante toda su carrera, “una exigencia, una autoexigencia desmedida para el deporte” que hacía que se “bancara” mejor la derrota que sus propios errores. Él mismo define esa exigencia como “obsesiva y, a veces, patológica”.

En varios pasajes de su obra, Lacan vincula la agresividad a la obsesión.⁴² “Ganar –dice– creo que la primera cosa que me gustaba de un partido era ganar. No sé, la competencia llevada a su máxima expresión, confrontarse con otro y ganar, ser mejor” (Kantor). Lacan sostiene que “la agresividad es subtendida por una identificación con el otro, objeto de la violencia” (1987: 50) y, en otro lado, que “la agresividad en cuestión es del tipo de las que entran en juego en la relación especular, cuyo mecanismo fundamental es siempre o yo o el otro” (Lacan, 1994: 209). Expresadas con igual o menor vehemencia, la ambición y la exigencia de ganar aparece en todas las declaraciones, tanto en las entrevistas realizadas por nosotros como en los reportajes de prensa y, por supuesto, en los hechos. “Siempre fui muy competitivo, muy de entrenar, de esforzarme y de ponerme metas todos los días: por ejemplo, salía a correr y, si se me ocurría llegar primero, podía dejar la vida para llegar primero; por más que he logrado muchas cosas, todos los años me pongo objetivos, y en cada entrenamiento, en cada partido; cuando fui a la selección había jugadores mejores que yo y trataba de ser mejor que ellos; mi carrera fue un constante desafío, una constante competencia, siempre, siempre; si nos ponemos a tirar al aro compito, porque te quiero ganar, y si te gano quiere decir que estoy haciendo las cosas bien; yo creo que compitiendo estoy mas cerca de la realidad del juego, de las presiones que el juego tiene, que si me diera lo mismo si las cosas salen bien o mal” (Campana). Podríamos agregar, obviamente, más y más dichos y citas. Hugo Conte destaca la exigencia de su primer entrenador, Héctor Silva la del “coach” sudafricano, Vanina Onetto la importancia de que su familia “fuera deportista” porque eso hacía que sintiera “el deporte más como una responsabilidad que como un entretenimiento”, Gregg Popovich elogia “la actitud ganadora” de Emanuel Ginóbili: “Manu es el jugador más competitivo que dirigí en 30 años, porque, más allá de su talento, siempre tiene enormes ganas de ganar y un ímpetu especial que lo hace diferente a todos”.⁴³ Una cosa distinta parece decir Roberto De Vincenzo cuando plantea: “el deporte de golf no es, como te podría decir, conflictivo: uno admira al que juega bien porque, más que con el contrario se compite contra la cancha, y la cancha no habla, la cancha está ahí; el que le saca mejor provecho a la cancha gana, y al perdedor no le queda más que

⁴² Por ejemplo, en *El Seminario*, libro X (1962-63), La Angustia, clase XXV.

⁴³ LA NACIÓN Deportiva, Domingo 19 de junio de 2005.

felicitarlo porque no le ganó a él sino a la cancha y él perdió porque no le ganó a la cancha”. Sin embargo, en otro lugar dice: “a medida que vas compitiendo con jugadores de primera línea ya no jugás con la soltura y la tranquilidad con que podés jugar con jugadores de segunda línea. Cuando jugás con jugadores de primera línea tenés que poner el pie en el acelerador y controlarte, y manejar la pelota a una posición un poco mas controlada que cuando jugás con jugadores de segunda línea. Cuando jugás con jugadores de segunda línea tirás la pelota, pero cuando jugás con jugadores de primera la presionás; es como cuando viajás en un auto: a 80 kilómetros por hora vas conversando con el copiloto, pero a 160 ni lo mirás, mirás el camino...”. De todas maneras, más allá de las características de cada deporte y de cada deportista, nos parece evidente que la agresividad, en el sentido en que la hemos incluido, es un requisito principal del éxito en el aprendizaje deportivo. Muchas de las declaraciones recogidas en este apartado se relacionan, también, con la categoría “deseo”. Lacan relaciona también agresividad y deseo en muchos pasajes de su obra.⁴⁴ Además, el hecho de que los deportistas se sometan a reglas y códigos estrictos remarca el atravesamiento simbólico que es propio de la práctica deportiva, el cual deberíamos considerar detenidamente de cara a la enseñanza del deporte, entendiéndolo como lo que es, una figuración compleja que no puede reducirse a un conjunto de técnicas y tácticas.

Las condiciones externas u objetivas

Resta considerar en este informe, brevemente, el papel de las condiciones externas u objetivas. No constituyen una categoría menor aunque tienen una índole naturalmente azarosa con la que no simpatizan, obviamente, los “científicos” dedicados al estudio clásico del aprendizaje motor. Sin embargo, Roberto De Vincenzo se inició en el golf “por circunstancias de la vida: mis padres fueron a vivir cerca del campo de golf: mis hermanos, mayores que yo, comenzaron como caddies, luego lo hice yo también [...] y empecé a practicar el juego, a la criolla, como bien se dice... [En ese entonces] no pasaba por mi imaginación lo que iba a ser mi vida deportiva, simplemente creí que iba a poder hacer un trabajo y que con él iba a poder salir de la pobreza en que vivíamos [...]”. En cambio, Waldo Kantor y Vanina Onetto destacan la importancia del club familiar.⁴⁵ También Hugo Conte subraya lo que “proponía GEBA”, el hecho de que allí había “cancha para todo”, agrega la libertad y la seguridad de que dispuso en su juventud para andar por la calle, y valora, igual que Héctor Campana y Héctor Silva, los clubes de barrio, la posibilidad que todo esto ofrecía de contar con otros, pares y mayores, para jugar a todo, todo el día. Sin embargo, al lado del juego, de la libertad y la diversión, todos incluyen la enseñanza, la exigencia y, sobre todo, la competición, es decir, la disposición de instancias en las que competir.

Para no abundar digamos, únicamente, que todas estas condiciones, por muy azarosas que parezcan o sean, pueden reproducirse, ya mediante políticas, ya en la enseñanza. Se objetará que las condiciones de libertad y seguridad, tan estrechas (estrechadas) en la sociedad actual, difícilmente volverán, y que los

⁴⁴ Por caso, nuevamente *El Seminario* libro X (1962-63), La Angustia.

⁴⁵ Igual que Kantor en el voleibol, Emanuel Ginóbili se inició en el básquetbol en el club fundado por su abuelo y del cual su padre fue jugador, entrenador y presidente.

clubes de barrio prácticamente han desaparecido. Ello no obsta para que la educación física incluya en sus prácticas la de denunciar estas situaciones que constriñen, como tantas otras, la educación corporal de las generaciones jóvenes, tanto como la de imaginar situaciones nuevas que devuelvan a las prácticas corporales sus posibilidades de producir emociones placenteras, para lo cual es urgente poder pensar de nuevo la enseñanza, la competición, el rendimiento, la agresividad, las estructuras y las condiciones del aprendizaje, en fin, todo aquello que la educación y la educación física, la pedagogía y la didáctica, han excluido o rebajado en aras de sus pretensiones científicistas.

Epílogo

Construir un objeto de estudio es una operación teórica. Es preciso destacar este hecho en un campo en el que las insuficiencias explicativas y las urgencias de la acción (política o técnica) generan con frecuencia alternativas “científicas”, a la vez empiristas e “inocentes. Por el contrario, nuestra valoración del trabajo teórico surge de la necesidad de interpretar las prácticas y responde a una clara intencionalidad política y técnica.” En nuestro campo, ello requiere, como dijimos en el apartado 3, sin duda alguna desplazar su territorio tradicional y sus métodos e intentar –sin que se pueda evidentemente lograrlo por completo– etnologizar la mirada que nosotros dirigimos sobre nuestros propios conocimientos.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2008). *La condición Humana*. Argentina: Paidós.
- Blázquez Sánchez, D. (1989). *Evaluar en Educación Física*. Madrid: Inde.
- Bourdieu, P. (1994). “Lección inaugural”. En *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Castro, E. (2002). “Giorgio Agamben”. En *L’aperto. L’uomo e L’animale. Pensar la cuestión política de la producción de lo humano*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Crisorio, R., Giles, M., Lescano, A., Rocha Bidegain, L. (2003), “El aprendizaje motor: un problema epigenético”. En *Protocolo Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores, MCyE*. Universidad Nacional de La Plata.
- (2005). “El aprendizaje motor: un problema epigenético”. En *Informe final, Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores, MCyE*. Universidad Nacional de La Plata.
- Eidelsztein, A. (2001). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Elias, N. (1996), “Introducción”. En Elias, N. y Dunning, E. (1996). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. La Plata: Altamira.
- (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Giddens, A. (2000). *En defensa de la sociología*. Madrid: Alianza.
- Hughes, J. y Sharrock, W. (1999). *La filosofía de la investigación social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jones, R. (1993). "Las prácticas educativas y el saber científico". En Ball, S. J., (comp.). *Foucault y la Educación*. Madrid: Morata.
- Kojève, A. (1999). *La dialéctica del amo y el esclavo en Hegel*. Buenos Aires: Fausto.
- Lacan, J. (1985). "La agresividad en psicoanálisis". En *Escritos I*. México: Siglo XXI, pp. 94-116.
- (1987). *La Familia*. Buenos Aires: Argonauta.
- (1990). *El Seminario, libro I (1953-54) Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
- (1994). *El Seminario, libro IV (1956-57). La relación de objeto*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
- (1999). *El Seminario, libro V (1957-58). Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- (2008). *El Seminario, libro X (1962-63). La Angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1991). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emece.
- Rabinovich, D. (1993). *La angustia y el deseo del Otro*. Buenos Aires: Manantial.
- Ruiz Pérez, L. (1987). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.
- Valdés, T. (1988). *Venid, benditas de mi padre. Las pobladoras, sus rutinas y sus sueños*. Chile: FLACSO.

CAPÍTULO 6

La museificación del cuerpo en la gimnasia

Agustín Lescano y Liliana Rocha Bidegain

1. Capitalismo, cuerpo y museo: el consumo

Nos interesa analizar el fenómeno de la gimnasia en nuestra época, pero eso no puede ser sino articulando todo el dispositivo que se arma en torno a ella y que tiene por efecto un cuerpo destinado al consumo. Luego de describir el estado de cosas actual con referencia al tema, utilizaremos como herramientas teóricas las categorías de consumo, uso y museo de Agamben, no solo con intención de describir un estado de cosas, sino porque creemos que ellas habilitan la posibilidad de pensar un estado de cosas diferente tanto para la gimnasia, como para el cuerpo.

Como primera cuestión, es preciso describir qué sucede con la gimnasia en la actualidad. En los últimos años asistimos a un proliferación acelerada sobre distintos sistemas y métodos que rápidamente aparecen, se “ponen de moda”, se masifican y con la misma rapidez son suplantados por otros que rápidamente aparecen, se ponen de moda, se masifican y así circularmente y de manera inacabable logran que las personas reproduzcan movimientos y no que los produzcan.⁴⁶ Tal es el caso del Step, Body System,⁴⁷ Método Pilates, Spinning, Plataformas Vibratorias y muchas más que seguramente en cualquier parte del mundo ya están abriéndose paso para suplantarse a las que conocemos. Cada una de estas gimnasias se presentan ante el mercado y a los potenciales consumidores como nuevas formas de *move* que prometen mejores y más rápidos resultados gracias a *un nuevo y revolucionario sistema, método o programa de entrenamiento*; sin embargo no ofrecen en rigor, ninguna novedad, el sistema resulta ser siempre el mismo. Veamos con detenimiento cómo se sostiene, cuáles son los principios que le sirven de base y qué permiten sobrevivir a este circuito cerrado.

El método resulta universalmente aplicable,⁴⁸ fijo, estable y globalizado; es decir, hay un único modo e idéntico para todos en cualquier lugar del planeta, cada vez que una de estas gimnasias estalla en los países centrales, rápidamente se expande al resto del mundo, poniendo en marcha todo un aparato al

⁴⁶ Giraldes, M. 2001, *Gimnasia. El futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones*, Buenos Aires, p. 22. Para un mayor análisis cf. “Segunda parte: El caos gimnástico”. También cf. “Las escuelas o corrientes gimnásticas”; Giraldes, M. 1985, *La gimnasia formativa. En la niñez y la adolescencia*, Buenos Aires.

⁴⁷ BodySystem es una empresa dedicada al mercado del fitness (nótese que no se menciona la gimnasia) creada en Nueva Zelanda. Se distribuyó en más de 60 países y Latinoamérica representa el 30%, posicionándose como una de las agencias más influyentes del mundo. “La empresa ha crecido vertiginosamente en [Latinoamérica] en los últimos años, llegando en la actualidad a 2900 gimnasios y clubes clientes, 15.000 instructores entrenados y casi 2 millones de usuarios”. La empresa establece la oferta en todo el mundo de programas precoreografiados: *bodypump* (su servicio de mayor éxito), *bodycombat*, *bodystep*, *bodyattack*, *rpm*, *bodybalance*, *bodyjam*, *bodyvive*, *powerjump* y *powerpool*. Cf. En línea. Disponible en: <<http://www.bodysystems.org/Section.aspx?id=19>>.

⁴⁸ El *body pump* es vendido con la siguiente difusión oficial del sistema: “La manera más rápida del universo de estar en forma”. Cf.: En línea. Disponible en: <<http://www.bodysystems.org/Program.aspx?Name=BP§ion=13&menu=11&submenu=164>>.

servicio de ella: se venden franquicias, se dictan capacitaciones y convenciones masivas, se venden las máquinas, se montan nuevos gimnasios o se remodelan los existentes, se habilitan certificaciones, se diseña indumentaria específica. Se mueven millones detrás de cada *boom* de estas *gimnasias enlatadas* que rápidamente, no más de un par de meses, estará destinada a ser reemplazada por otra nueva *tendencia*, que generará un nuevo *boom*. Una vez que se agota un *enlatado* el marketing ya tiene preparado otro, listo para ser consumido.

En lo que a la didáctica refiere, podemos ver también que en tanto resulta un modelo cerrado y prescriptivo (la didáctica también es prescripta por el marketing), hay un único modo de *enseñar*: el que el sistema indica. El profesor es siempre un experto, aunque mecánico, que aplicará lo que otros han pensado, es decir, se limitará a aplicar la técnica tal como el protocolo lo indica no pudiendo elegir ni la música, ni los ejercicios, ni el orden en el que se realizarán esos ejercicios. Todo está pautado de antemano por un minucioso estudio de marketing y así es cómo supuestamente se garantizará el éxito que reside en la promesa de resultados rápidos a las demandas de un mercado cada vez más exigente con relación a la estética.

Podemos ver entonces, que detrás de este método universal, se sostiene una idea de *sujeto universal*, dice Eidelsztein: “Lacan indica que existe un efecto de la presencia de la ciencia en nuestra sociedad y nuestra cultura: la *universalización del sujeto*. Esto quiere decir que para la ciencia, el sujeto es considerado de la siguiente forma: *todos por igual*”(cursivas del autor).⁴⁹ Subyace la idea de que *todos somos iguales*, por lo tanto aprendemos del mismo modo, tenemos las mismas ganas, pero también las mismas dificultades. Así, se plantean de antemano cada una de las variables a ser manipuladas en la clase, se establecen progresiones metodológicas de los ejercicios estableciendo de una vez y para siempre, un único recorrido que va de *lo fácil a lo difícil*, de *lo simple a lo complejo*, de *lo conocido a lo desconocido* y de *lo particular a lo general*. Es claro, que tal y como se presenta este tipo de gimnasias actuales no contemplan en absoluto los marcos político-contextuales en que esa gimnasia se llevará adelante, ni asume jamás como suyo el fracaso de unas técnicas que ignoran las particularidades de los sujetos que la practicarán.

Del mismo modo, la industria acompaña esta proliferación de las gimnasias y se aprovecha del *consumidor del cuerpo* creando otro tipo de demandas: la ropa deportiva. Para cada práctica existe una especialización de la indumentaria que resulta apropiada y hasta *necesaria* para practicarla: zapatillas, remeras, pantalones, calzas, pañuelo para la cabeza, bolsos, etc. y que por supuesto varían sutilmente en modelo, color y prestaciones; pero que sin embargo se vuelven un sello de pertenencia para quienes la poseen.

Los gimnasios acompañan todo este movimiento en torno al consumo convirtiéndose en grandes *supermercados de lo corporal*. Cada vez más asistimos a la proliferación de grandes cadenas (en Argentina por ejemplo: Megathlon y Sport Club), en las que es posible tener al alcance de la mano *lo último* en materia de gimnasia, verdaderos shopping donde consumir *el último grito de la moda*. La arquitectura de estos lugares acompañan la visión del panóptico en la estética que promueven: lugares luminosos con grandes vidrieras donde mostrar lo que *ahí se vende*, como grandes escaparates –no de maniqués– sino de *cuerpos reales*; espejos y televisores por doquier donde poder mirarse todo el tiempo, pero también por donde ser visto todo el tiempo.

No es ajeno a este movimiento, el consumo de alimentos, suplementos dietarios y anabólicos. Los primeros cobrando vida gracias a la antropomorfización, es decir toman para esta época características

⁴⁹ Eidelsztein, A. (2008) “Por un psicoanálisis extraterritorial”. En *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, año 1, nº 1, Buenos Aires.

humanas: los buenos, los malos, los amigos, los enemigos, etc. Los segundos como complemento de la gimnasia encarnan la promesa de rapidez, efectividad y superación del estándar respecto del resultado esperado. Claro, lo que no dicen (como en la letra chica de los contratos) es qué ocurrirá con ese cuerpo cuando ya no se los ingiera.

En fin, veamos el fenómeno ahora sí desde la perspectiva del cuerpo. El modelo de cuerpo que sostiene la gimnasia actual (apoyada por otra serie de dispositivos mediáticos) es un cuerpo para ser admirado y exhibido, un cuerpo que en tanto está destinado a la espectacularidad, es un cuerpo que se consume, que se agota. Un cuerpo que incluso es empujado a los límites de la vida como en el caso de la anorexia, bulimia o la vigorexia. El cuerpo de la gimnasia actual parece mostrarnos que las promesas de juventud y belleza eterna tienen un alto costo que nunca es la sola promesa incumplida, sino aún peor, un cuerpo que se resiste a dejar de recordar a cada minuto que es imposible paliar los dolores que los maltratos de antaño dejaron. Dice Agamben siguiendo las reflexiones de Benjamin,

“el espectáculo y el consumo son las dos caras de una única imposibilidad de usar. Lo que no puede ser usado es, como tal, consignado al consumo o a la exhibición espectacular. Pero eso significa que profanar se ha vuelto imposible (o, al menos, exige procedimientos especiales). (...) En las cosas que son objetos de consumo, argumenta [Benjamin], como la comida, los vestidos, etc., no puede existir un uso distinto de la propiedad, porque él se resuelve integralmente en el acto del consumo, es decir de su destrucción (abusus). El consumo, que destruye necesariamente la cosa, no es sino la imposibilidad o la negación del uso, que presupone que la sustancia de la cosa quede intacta (salva rei substantia).” (2005: 107-108)⁵⁰

2. El templo como lugar de sacrificio: la gimnasia y los gimnasios

Luego de todo lo descripto, podemos decir con seguridad que el *gimnasio* resulta ser el lugar destinado al sacrificio, el templo en el que el *culto al cuerpo* es *consagrado*, pero también el *museo* en el cual los cuerpos son exhibidos, admirados, contemplados; *nunca usados*. Como en el caso del mingitorio de Duchamp que inaugura el movimiento de vanguardia, que no está ahí para ser usado, sino en exhibición para ser contemplado en tanto objeto de arte; el cuerpo es, en el gimnasio, retirado del uso común de los hombres y destinado en tanto que tal, a la exhibición, a la espectacularidad. Nuevamente Agamben siguiendo la reflexión de Benjamin: “Si profanar significa devolver al uso común lo que fue separado en la esfera de lo sagrado, la religión capitalista en su fase extrema apunta a la creación de un absolutamente Improfanable” (Ibíd.: 107).

Siguiendo el pensamiento agambeniano, se explica que la imposibilidad de usar tiene su lugar tópico en el Museo y la museificación del mundo es hoy un hecho consumado. Museo, para Agamben:

[...] no designa un lugar o un espacio físico determinado, sino la dimensión separada en la cual se trasfiere aquello que en un momento era percibido como verdadero y decisivo, pero ya

⁵⁰ Agamben, G. (2005). “Elogio de la profanación”, En *Profanaciones*. Buenos Aires.

no lo es más. [...] [Es más] todo puede convertirse hoy en Museo, porque este término nombra simplemente la exposición de una imposibilidad de usar, de habitar, de hacer experiencia.

Por esto, en el Museo, la analogía entre capitalismo y religión se vuelve evidente. El Museo ocupa exactamente el espacio y la función que hace un tiempo estaban reservados al Templo como lugar de sacrificio. (Ibíd.: 109-110)

El museo supone la pérdida irrevocable de todo uso, por lo tanto consagra y destina al consumo aquello que formaba parte de la esfera común de los hombres.

Sigue Agamben:

[...] el capitalismo, llevando al extremo una tendencia ya presente en el cristianismo, generaliza y absolutiza en cada ámbito la estructura de la separación que define la religión. Allí donde el sacrificio señalaba el paso de lo profano a lo sagrado y de lo sagrado a lo profano, ahora hay un único, multiforme, incesante proceso de separación, que inviste cada cosa, cada lugar, cada actividad humana para dividirla en sí misma y que es completamente indiferente a la censura sacro/profana, divino/humano. En su forma extrema, la religión capitalista realiza la pura forma de la separación, sin que haya nada que separar. Una profanación absoluta y sin residuos coincide ahora con una consagración igualmente vacua e integral. Y como en la mercancía la separación es inherente a la forma misma del objeto, que se escinde en valor de uso y valor de cambio y se transforma en un fetiche inaprensible, así ahora todo lo que es actuado, producido, vivido -incluso el cuerpo humano, incluso la sexualidad, incluso el lenguaje, son divididos en sí mismos y desplazados en una esfera separada que ya no define alguna división sustancial y en la cual cada uso se vuelve duraderamente imposible. Esta esfera es el consumo. (Ibíd.:106-107)

Si como sugiere Agamben, se llama espectáculo a la fase extrema del capitalismo que estamos viviendo en donde cada cosa es exhibida en su separación de sí misma, entonces espectáculo y consumo son las dos caras de una única imposibilidad de usar. Lo que no puede ser usado es consignado al consumo o la exhibición espectacular, dejándolo al cuerpo atrapado al dispositivo capitalista y como tal destinado a consumirse y agotarse. El gimnasio, por esto mismo, resulta el tópico de la museificación del cuerpo.

3. Profanar el cuerpo, ¿un imposible? El uso

El acto por el cuál es posible devolver al uso común de los hombres aquello que había sido consagrado, es la profanación, sostiene Agamben que “una vez profanado, lo que era indisponible y separado pierde su aura y es restituido al uso” (Ibíd.: 102). Pero sigamos el mecanismo que él explica en *Profanaciones*:

Es posible [...] que lo Improfanable, sobre lo cual se funda la religión capitalista, no sea verdaderamente tal, que se den todavía hoy formas eficaces de profanación. Para esto es preciso recordar que la profanación no restaura simplemente algo así como un uso natural, que preexistía a su separación en la esfera religiosa, económica o jurídica. Su operación [...]

es más astuta y compleja, y no se limita a abolir la forma de la separación, para reencontrar, más acá o más allá de ella, un uso incontaminado. Ya que profanar no significa simplemente abolir y eliminar las separaciones, sino aprender a hacer de ellas un nuevo uso [...], [es] desactivar los dispositivos para hacer posible un nuevo uso, para transformarlos en medios puros. (Ibíd.: 111-113)

La pregunta entonces resulta ineludible, ¿es posible habilitar por la gimnasia nuevos usos del cuerpo? La respuesta es sí, pero a condición de volver inoperante un viejo uso, es decir, para poder profanar el cuerpo será necesario volver inoperante el/los dispositivo/s que ponen al cuerpo y a la gimnasia en términos de consumo. El problema que se presenta es ¿qué poner en su lugar? ¿Cómo profanar el cuerpo y la gimnasia? La respuesta es sencilla, pensando al cuerpo ya no como lo orgánico/biológico, natural y físico; sino como elaboración de la cultura, de la cadena significativa, del orden simbólico. Esto no supone olvidarse del organismo/biológico, natural y físico; sino integrar al cuerpo en otros términos, en los del orden simbólico.

Como “sagrado y profano representan, en la máquina del sacrificio, un sistema de dos polos, en los cuales un significante flotante transita de un ámbito al otro sin dejar de referirse al mismo objeto” (Ibíd.: 103), es posible pensar en restituir a la gimnasia su lugar en tanto que sistema de ejercicios con intención y sistematicidad, que ligan las acciones del cuerpo ya no a la dimensión sagrada de la espectacularidad y el consumo, sino al ejercicio. Es posible entonces, como sostiene Giraldes, pensar una gimnasia en los límites de los sistemas, de las modas y las franquicias que nos permita tomar una posición⁵¹, que justamente por situarse en las fronteras, no suponga ni el rechazo absoluto que nos coloca afuera (tarea imposible), ni la adhesión resignada y convencida de lo que nos es legado, y que por eso mismo nos colocaría definitivamente adentro y aceptando. Más bien, buscamos una actitud que nos permita pensarnos en la frontera, en el límite entre el afuera y el adentro, que nos permita pensar y actuar en los términos de una biopolítica positiva. Es decir, una actitud teórica y al mismo tiempo práctica que recomponga la relación política-vida, pero no ya en el sentido biológico de puro mantenimiento orgánico, sino en el de una vida calificada/cualificada y de relación que obviamente incluye a otros. En síntesis, esto nos pone de cara a una vida que no se limita a prologar indefinidamente las funciones de respiración, nutrición, etc.; sino de una vida que se descentraliza de lo orgánico para pensarse en tiempo presente, en fin, una vida *que merezca ser vivida*. Al mismo tiempo nos invita a cuestionarnos respecto de la educación del cuerpo que ya no puede reducirse al “conjunto de huesos articulaciones y músculos, o un sistema nervioso central que organiza nuestras percepciones y acciones”, al que por ende hay que mantener, o estimular para que logre su *natural* desarrollo, sino un cuerpo de las prácticas. Tomando a Agamben, un cuerpo en *uso* que no está destinado a agotarse como consecuencia del *consumo*, sino más bien un cuerpo que puede ser educado *para ser usado* y *disfrutado* con la alegría, el placer y el goce que sólo es posible pensar y experimentar en los límites del sistema, de las modas y hasta de las teorías mismas. Pensar sobre estas cuestiones nos hace escapar de la pura *repetición*, entonces, el maestro

⁵¹ Presentación realizada en la muestra corporal: “La enseñanza de una gimnasia...en los márgenes” correspondiente al 9° Congreso Argentino y 4° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP, 13 al 17 de junio de 2011. Describe en el programa: “¿Por qué no enseñar una gimnasia en los márgenes de los sistemas, de los métodos, de las franquicias, de lo establecido por el mercado, de lo obligatorio, de lo permitido, de lo regulado y medible? Un camino posible hacia una particular configuración de movimientos que posibilite el placer, la alegría, lo inesperado, lo creativo, lo novedoso, lo excitante, todo en el marco de un proyecto reflexivo de gestión del propio cuerpo”. Véase también: “La enseñanza de una gimnasia...en los márgenes”. En línea. Disponible en: <<http://marianogiraldes.blogspot.com/2011/08/la-ensenanza-de-una-gimnasia-en-los.html>> Cf. también Foucault, M. (1996). “¿Qué es la Ilustración? 1984”, *¿Qué es la Ilustración?*, Madrid.

del cuerpo⁵² ya no estará destinado, como describíamos en el primer apartado a ser un experto y mecánico aplicador de sistemas y ejercicios pensados por otros, sino alguien que puede *pensar*, y pensar es *no repetir* haciendo un mejor ejercicio de nuestra libertad.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Eidelsztein, A. (2008). "Por un psicoanálisis extraterritorial". En *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, año 1, N°1. Buenos Aires: Letra Viva.

Foucault, M. (1996). "¿Qué es la Ilustración? 1984". En *¿Qué es la Ilustración?*. Madrid: La Piqueta.

Giraldes, M. (2001). *Gimnasia. El futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones*. Buenos Aires: Stadium.

—(2006). "Los maestros del cuerpo deberíamos ser pensadores de la cultura". En *Cuerpo & Mente en Deportes*, año 18, N° 228. Buenos Aires.

—(2012). "La enseñanza de una gimnasia... en los márgenes. Una refutación a lo impuesto". En línea. Disponible en: <<http://marianogiraldes.blogspot.com/>>.

⁵² Cf. Giraldes, M. (2006). "Los maestros del cuerpo deberíamos ser pensadores de la cultura". En *Cuerpo & Mente en Deportes*, año 18, N° 228. Buenos Aires.

CAPÍTULO 7

La enseñanza y la transmisión de la gimnasia en el marco de la educación corporal

María Laura Pagola

Introducción

Analizar la enseñanza de la Gimnasia en el marco conceptual de la Educación Corporal obliga a contemplar su ejercicio en los diversos ámbitos en que puede ejercerse. Se entiende que en todos los casos la enseñanza de la gimnasia debe brindar los saberes que requiere el ejercicio del cuerpo, las técnicas de movimiento, la promoción de nuevos y más adecuados usos del cuerpo que amplíen y profundicen la relación con él desde un lugar de saber y de libertad, no de necesidad. Lo que excluye, a la vez, el ejercitarse para estar sano cuando se está sano o para no enfermar, para “mantener y acrecentar la salud”, para disminuir los factores de “riesgo”, para “agregar años a la vida y vida a los años”, etc. La gimnasia, como cualquier práctica social, se desarrolla en una determinada cultura a la que en general responde. Sin embargo, esa correspondencia nunca es única ni uniforme, de modo que puede proponerse –y proponemos– otra forma que la del consumo de ejercicios y cuerpos, la forma del uso del ejercicio y del cuerpo por la vía del saber.

La enseñanza de la Gimnasia en el marco de la Educación Corporal

Este trabajo se propone aproximar algunas respuestas a la pregunta sobre la enseñanza de la Gimnasia en el marco de la Educación Corporal, es decir, de una disciplina que inscribe al cuerpo y al ejercicio en el lenguaje, en el orden simbólico, con lo que, lejos de considerarlos “naturales” o “físicos”, los entiende significantes. La siguiente referencia ilustra esta cuestión:

La Educación Corporal entiende al cuerpo y al ser humano constituidos en un orden simbólico. De modo que cuando en Educación Corporal se dice cuerpo no se dice lo mismo que en Educación Física, aunque se utilice la misma palabra. [...] El cuerpo de la Educación Corporal no es físico ni biológico. Consecuentemente, la ciencia que mejor la orienta para abordarlo es la lógica y no la biología o la física clásica. Todo esto no significa que la Educación Corporal desestime los efectos que las distintas prácticas corporales tienen sobre el

organismo, sino que en lugar de configurarse a partir de éstos los subordina a los requisitos de los usos del cuerpo que define como su objeto. (Crisorio, 2009)

Abordar las prácticas desde este lugar, como modos de hacer, pensar y decir; supone considerar la homogeneidad, sistematicidad y generalidad. En segundo lugar, hay que poder ver que estas definiciones conllevan una cuestión de método. La investigación de lo que podríamos llamar "sistemas prácticos" no toma como campo de referencia "ni las representaciones que tienen los hombres de sí mismos, ni las condiciones por las que son determinados sin saberlo, sino más bien lo que hacen y cómo lo hacen (homogeneidad). A su vez, dependen de tres grandes órdenes: el de las relaciones de dominio sobre las cosas, el de las relaciones de acción sobre los otros, y el de las relaciones de acción sobre uno mismo (sistematicidad). Si bien son particulares porque pertenecen a una época determinada es decir son históricas, tienen su generalidad en el sentido de que son recurrentes (generalidad)". Al mismo tiempo, es preciso señalar que las formas de racionalidad que organizan los modos de hacer constituyen el "aspecto tecnológico" de las prácticas (lo que "hay que hacer", por ejemplo: para hacer tal o cual Gimnasia; para jugar al básquetbol u otro deporte; danzar clásica, moderna o contemporánea; jugar; todo lo cual está "dado" por reglas, usos, técnicas, saberes, etc.). La libertad con la que se actúa dentro de esos modos de hacer "organizados", es el "lado estratégico": la habilidad, la solvencia, la inteligencia, el estilo, la ética y la estética, el saber, en fin, que identifican el "ejercitarse bien", "jugar bien", "danzar bien", "vivir bien", poniendo en el adjetivo "bien" toda la excelencia, la virtud (en el sentido de la areté griega), que queramos o de la que seamos capaces (Crisorio, 2013).

La labor del maestro es seleccionar los contenidos de la enseñanza para que puedan ser puestos a disposición en los marcos de la comunicación. Se trata de centralizar el proceso en el orden del saber, no en las características de los sujetos que aprenden. De modo que, al situar este proceso en el orden del saber, posibilita además la inclusión del no saber. Porque el saber no es la suma de conocimientos de los que se puede decir si son verdaderos o falsos. El saber no puede reducirse a esta ecuación. En tanto, si entendemos tal como afirma Eloisa Bordoli que la enseñanza y el curriculum son en el lenguaje y por el lenguaje, esto equivaldría a aseverar que no hay posibilidad ni de enseñanza, ni de curriculum por fuera del lenguaje, por tanto saber y sujeto se suponen necesariamente. "Saber presente en su dimensión trídica: saber cómo positividad (en tanto representación-conocimiento), saber cómo negatividad (en tanto falta) y lo que se resiste a ser sabido (en tanto imposible absoluto)" (Bordoli, 2007: 49).

Para que esto ocurra, el maestro debe dejar de lado una serie de suposiciones históricamente inscritas en su posición respecto del aprendiz; debe dejar de confiar en la eficacia de un método estandarizado y en la homogeneidad de la respuesta de un grupo en cuya conformación interviene copiosamente el azar, para situar la problematización en el orden del saber en sus tres dimensiones: saber cómo positividad, saber cómo negatividad y lo que se resiste a ser sabido.

En el marco de la Educación Corporal, esta problematización se hace en la forma de la universalización del contenido y la particularización del sujeto.

En este sentido, consideramos a la Gimnasia como un saber culturalmente significativo. De modo que, si la gimnasia es un conjunto de técnicas, este conjunto de técnicas, remite a un artificio de la cultura, del orden signifiante y no a nada natural. Una gimnasia que no pierde de vista esta artificialidad de los

sistemas gímnicos trabaja con el lenguaje, con lo político del cuerpo y con los usos del cuerpo. En cambio, una gimnasia pensada en el nivel de lo orgánico (capacidades, potencias) remite justamente al organismo, al consumo, al individuo, al problema de la biopolítica, quedando subsumida a fines orgánicos para la salud, la enfermedad, el aplazamiento de la muerte, para fines puramente estéticos. En resumen, nuestra propuesta, supone la práctica de la gimnasia en orden de la cultura en tanto artificio de la cultura del orden del significante. ¿Suponemos a la gimnasia como parte del capital cultural significativo que esta sociedad intenta cuidar? Si situamos a la enseñanza de la gimnasia en el supuesto meramente orgánico, estas preguntas por ejemplo no podrían ser formuladas. En cambio si suponemos la posibilidad de la transmisión de un saber, estas y otras preguntas podrían ser consideradas. “Definir un contenido a enseñar es constituir un objeto, empezar a organizar el qué de lo que se transmitirá a los estudiantes” (Bourdieu, 1989) En este caso, el qué [qué gimnasia] se constituye como centro de la cuestión. De modo que se centra el problema de la enseñanza de la gimnasia en el marco del problema del saber. Se pondrá el contenido al alcance de las posibilidades de los sujetos.

La Gimnasia es una práctica corporal, por ende tiene reglas dadas por la técnica, la fisiología, la biomecánica, la anatomía; tiene objetivos –aunque no dados por un reglamento–; tiene situaciones y acciones –aunque sean muy diferentes de las de los deportes o los juegos–.

Cuando practicamos un deporte, bailamos o jugamos, participan técnicas que aprendemos del uso, tales como caminar, correr, saltar y otros desplazamientos posibles. La gimnasia toma esos usos y los enseña con la técnica específica en cada caso para hacerlos eficientes, precisos, fluidos, armónicos. También cuando hacemos ejercicios de fuerza, de flexibilidad o de velocidad, cuando trabajamos el ajuste postural y todas aquellas destrezas aprendidas sistemáticamente. Constituye en su sentido más amplio, una práctica que otorga la posibilidad de seleccionar ejercicios para aportar sentido y significación al saber del cuerpo que debería conducir a la independencia motriz. La repetición y el ordenamiento de las secuencias de ejercicios responden a modos, programas y formas de pensar la práctica y al otro. Es decir, que podemos pensar en programas estandarizados que presuponen un público determinado y se realizan siempre de la misma forma hasta cumplir con el tiempo prefijado, o pensar en programas en los que se particularice al sujeto y se universalice el contenido, es decir, que no generalicen o pretendan periodos de edad óptimo para tal o cual práctica sino pensar la enseñanza partiendo de los sentidos que la práctica provoca en quienes la hacen. Con referencia a la gimnasia, el estudio debe estar centrado en la enseñanza de la misma. Poner la mirada sobre la enseñanza y no sobre el aprendizaje es una posición epistemológica que nos conduce hacia otro cambio posible: universalizar el contenido a enseñar y particularizar al sujeto –subyace la idea de que no somos todos iguales–; por lo tanto, no aprendemos del mismo modo, no tenemos los mismos intereses, ni las mismas dificultades y no hay una sola forma de pensar las variables a ser manipuladas en la clase, ni un solo método para enseñar con progresiones establecidas de antemano con un único recorrido posible que van de lo más fácil a lo más difícil, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido y de lo particular a lo general.

Tendencias actuales. Algunos ejes de crítica

Pensar la enseñanza de la Gimnasia desde la Educación Corporal supone reconocerla como una práctica socialmente significativa, sujeta a distintos modos de valoración y apropiación; significa posicionarse en el marco de una cultura, y desde allí pensar sus condiciones de posibilidad, sus límites, su especificidad, la lógica de relaciones que establece con otras prácticas sociales. También supone intervenir en una definición política del significado social de esa práctica.

El continuo avance de la lógica del mercado sobre la vida cotidiana ha difundido la reducción de la gimnasia a mercancía, a ocasión de consumo; peor aún, ha dejado en manos de expertos en mercadotecnia la elaboración de los modos de moverse, reduciendo la función del maestro a la de mero ejecutor de programas estandarizados. Estos programas van a favor del individualismo y el biologismo, están montados para favorecer el organismo, dando un sentido puramente orgánico. Cuestión que favorece el avance de la biopolítica propia del capitalismo. La propuesta que presentamos supone que se puede ir en contra de esas tendencias al tener en cuenta al Otro (la cultura), a los otros (los pares), desbiologizar, etc., y buscar otros sentidos. Frente a este modo de considerarla es necesario reafirmarla como una ocasión de hacer con y junto a otros, en grupos que no sean receptores pasivos de una serie de consignas sino que interactúen.

La lógica del consumo, además, impone la lógica de la moda. Un método sucede al otro antes de ser apropiado, es decir, articulado en algún sentido (vinculante entre maestros y aprendices, aprendices y aprendices, asimilado a los estilos particulares, etc.) por los “usuarios”, aprendido en sus componentes no biológicos (porque estos son regulares, automáticos y comunes, más o menos, a todos los programas). Las ofertas se renuevan año a año, sin otro plan de práctica a largo plazo que el cambio por el nuevo sistema que proponga indefectiblemente el mercado. (Lescano y Rocha, 2013). Destacamos que todos estos programas apuntan al cuerpo individual porque lo conciben como organismo, sin otra razón que renovar la cadena de consumo, cíclicamente estos programas suponen cambiar de práctica estandarizada en tanto intentan ajustarse a la “necesidades” de los consumidores. Nuestra crítica parte de la idea de que los sujetos no tienen necesidades, el cuerpo no tiene “necesidades” como no sean, in extremis, el saber, los otros, el Otro, la cultura en la que se inserta y que a la vez lo construye.

El problema de la técnica y su enseñanza

La gimnasia que nos interesa propicia la posibilidad de poder pensar al cuerpo y la relación con él de modo no alienado, por la vía de hacer surgir un sujeto o asunto en la práctica de la gimnasia; que pueda pensar que el cuerpo no es eso que le propone el mercado, que la salud es otra cosa, que la belleza está en otro lado y permitirles tomar decisiones no alienadas por el mercado y el consumo. Enseñar el uso correcto de las técnicas del movimiento gímnico, implicando en esas técnicas no sólo la ejecución formal, sino la regulación y distribución de los tonos musculares, la economía, la fluidez, la armonía, la precisión, el dinamismo, el ritmo, etc. Destrezas y habilidades, es aceptar su particularidad y trabajar desde allí para reconocer los límites y posibilidades al ejercitarse en cada situación y en relación con los otros.

En el marco teórico de la Educación Corporal la mirada está puesta en la búsqueda de posibilidades de enseñanza ante cualquier situación educativa, sin reparar en limitaciones de aprendizaje prescriptas por modelos de cuerpo. Por ejemplo, con frecuencia se presume que los viejos no pueden hacer determinados movimientos, o que según la edad los niños pueden ejercitarse en unas prácticas y no en otras. Para quienes tienen sobrepeso u otras características que los alejan de una normalidad ideal, ejemplos que podríamos citar hasta el cansancio, creemos necesario revisar la norma que regula estas cuestiones. La cuestión de la normalidad ha sido abordada por Foucault en tanto plantea que no se trata de cuestionar lo normal y anormal, sino que el problema se encuentra en la normación. El problema es cómo se constituye la norma y en tanto podemos reconocerla, tendríamos en potencia la posibilidad de cuestionarla.

Pero esto no es todo. El problema de la enseñanza supone la posibilidad de no enseñar todo en todo momento. Hay un lugar al que no se puede llegar, o hay un lugar de no poderlo todo y es en ese lugar en donde podemos situar el problema de la falta. Con la metáfora del collage Lacan sitúa el problema de la enseñanza ante la posibilidad de evocar la falta. La siguiente cita explica esta cuestión:

No es inútil percatarse de que el profesor se define entonces como aquel que enseña sobre las enseñanzas. Dicho de otra manera, hace un recorte en las enseñanzas. Si esta verdad fuese mejor conocida –que se trata de algo análogo al collage–, permitiría a los profesores poner un poco más de arte en el asunto. El collage, con el sentido que ha adquirido en la obra de arte, nos muestra la vía. Si el maestro hiciera su collage preocupándose menos de que todo encaje, de un modo menos temperado, tendría más oportunidades de alcanzar el mismo resultado al que apunta el collage. Esto es, evocar la falta que constituye todo el valor de la propia obra figurativa, por supuesto cuando es una obra lograda. Y por esta vía llegaría a alcanzar el efecto propio de lo que es precisamente una enseñanza. (Lacan, 2011: 187-188)

La práctica de la que hablamos no es una práctica ahistórica, apolítica, ni muchos menos aislada. En una clase de gimnasia pensada como collage, pueden convivir diferentes: edades, géneros, historias, intereses; en tanto se armen sujetos o asuntos. Una clase así planteada, contempla la posibilidad de particularizar al sujeto en relación con la universalidad del contenido, en ese “juego” del que hablaba, el cual genera sentido.

Es muy importante que los aprendices accedan a la técnica ideal (en sentido teórico) del ejercicio propuesto, con los recorridos necesarios en cada caso particular. Esto se consigue planteando distintas posibilidades de ejercitarse, o mejor, planteando un ejercicio y trabajando de uno en uno, acompañando a cada uno en su acercamiento al ejercicio, o a los efectos que se buscan con él. Efectos que siempre son de buena ejecución del movimiento: la fuerza o resistencia que se necesitan para hacerlo son secundarias a esa ejecución. Si no puede hacerlo por falta de habilidad se le dirá una cosa, si el problema es falta de fuerza se le planteará otra; siempre dependiendo de la interpretación del enseñante que se hace según una teoría, y brindando las herramientas suficientes para que los aprendices las utilicen en la observación y resolución de los problemas que les plantean las prácticas y para problematizarlas. Es muy importante que el sujeto sea convocado a una clase interesante, que se interese por ejercitarse, por no hacerlo de modo prescriptivo y utilitario: “hago esto para adelgazar”, “bajar el colesterol”, “mejorar la postura” “que no me duela todo”.

Los resultados que se manifiestan en las capacidades condicionales y coordinativas dependen del sistema metabólico o del nervioso, ambos pertenecen al organismo. Si hay una *capacidad* corporal,

podríamos decir que es la habilidad y la gracia; las cuales quedan por fuera del organismo y del lado del cuerpo. Así el ajuste postural es el resultado de la práctica sostenida y sistemática, y suponemos que ninguna práctica se sostiene en el tiempo si no está ligada al placer e interés antes que a una necesidad coyuntural de resultados (bajar de peso, corregir el colesterol, etc.).

Esto requerirá no suponer un modelo único de clase, homogénea, en la que todo cierre a la perfección, donde todos se adhieran a esa práctica al mismo tiempo, y que lo hagan igual, con un único método.

¿Cómo se piensa al sujeto en las prácticas gímnicas antes mencionadas? Parafraseando al profesor Marcelo Giles pensar un sujeto distinto supone pensar tanto al maestro como al que aprende. En este sentido su posición es contraria a la forma en que la Educación Física ha pensado al individuo, a la persona, al ciudadano, como un ser aislado, natural, único, completo, integral. Características que se le han dado tanto al que aprende como al que enseña. Él prefiere pensarlo, escindido, inconsciente, con deseos diversos, con deseos de Otros, ya que el deseo no nace de adentro de cada uno de nosotros; nace del O/otro.

Proponemos trabajar los usos del cuerpo y lo hacemos con las herramientas necesarias en cada caso. Para esto hay que saber el contenido y suponer un sujeto, eso es todo, amén de los diagnósticos que se hacen antes y permanentemente. Esto va a permitir delimitar una lógica y dotar de sentido entendiendo que el sentido es del enseñante, no del aprendiz, por lo menos inicialmente en ningún caso es “sentido para”, es sentido para el sentido. Si el aprendiz luego comparte ese sentido seguirá viniendo a cada clase para no copiar un modelo de clase rotulada En la que la lógica se estructura en torno a la utilización fetichista de un elemento, frecuentemente variable según los vaivenes de la moda (jump, step, medicine ball, fitball, reformer, cangu jump). Estos son solo recursos, y por lo tanto tienen un valor instrumental, y como tales pueden estar –en forma aislada o combinada–, pero no son indispensables ni el motivo estructurante de la lógica de la clase, ni su condicionante.

El aprendiz es aquel que cuenta con determinados saberes que serán enriquecidos o modificados a través de las prácticas pudiendo hacer algo que antes no hacía, hacerlo mejor, diferente. En este camino, debemos considerar la novedad, la sorpresa, la complejidad, el desafío lúdico, la particularidad del sujeto que se constituye “entre” maestro y aprendiz, entre aprendices, entre el aprendiz y el saber. El deseo de aprender surge ante la falta, donde no hay dificultad, sorpresa ni desafío es probable que no haya aprendizaje.

Conclusión

El texto que presentamos analiza el problema de la enseñanza de la gimnasia en el marco conceptual de la Educación Corporal. Se afirma que, la enseñanza de la gimnasia debe conceptualizar los saberes que requieren el ejercicio del cuerpo, las técnicas de movimiento, la promoción de nuevos y más adecuados usos del cuerpo. La gimnasia, como cualquier práctica social, se desarrolla en una determinada cultura, a la que en general, responde. Sin embargo, esa correspondencia nunca es única, ni uniforme, de modo que puede proponerse –y proponemos– otra forma que la del consumo de ejercicios y cuerpos, la forma del uso, del ejercicio y del cuerpo, por la vía del saber.

De las problematizaciones presentadas, surgen nuevas preguntas, dando lugar también a nuevos planteos. En palabras de Giorgio Agamben, no se trata en efecto sencillamente de satisfacción o de amor propio, más bien, es solo a través del reconocimiento de los otros que el hombre puede constituirse como persona. Situamos el problema de la enseñanza de la gimnasia en el orden del saber, saber que se presentó en sus tres dimensiones, saber cómo positividad, saber cómo negatividad (en tanto falta) y lo que se resiste a ser sabido (en tanto imposible absoluto).

En resumen proponemos deslizar los marcos de la discusión de la enseñanza de la gimnasia desde las características generales de la persona que aprende (edad, sexo, mujer, varón, etc.) a la conceptualización de la enseñanza en los marcos del saber, saber que supone un sujeto.

Referencias bibliográficas

- Bordoli, E.y Blezio, C. (comps.) (2007). *El borde de lo (in) enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: UdelaR.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. España: Anagrama.
- Casas, A. (2007), "Entrenamiento personalizado Bases fundamentos y aplicaciones". En Jiménez Gutiérrez A. (coord). Buenos Aires: Editorial Inde 2 E.
- Crisorio, R. (2010). "La Enseñanza como herramienta en la divulgación y apropiación del conocimiento". En *Revista Ágora para la Educación Física y el deporte*, N°13.
- Dietrich, M., Klaus, K., Lahnertz, K., (2001). *Manual de metodología del entrenamiento deportivo*. Buenos Aires: Paidotribo.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Giraldes, M. (2001). *El futuro anterior: de rechazos retornos y renovaciones*. Buenos Aires: Stadium.
- Lacan, J. (2011). *Seminario 10. La angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- Lescano, A. y Rocha L. (2013), "La museificación del cuerpo en la Gimnasia: Consumo y uso del cuerpo". En Actas de las VII Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata: Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación.
- Rodriguez, N. (2009). "Los contenidos de la Educación Física". En Crisorio R. y Giles M. (dir.). *Educación Física. Estudios Críticos de Educación Física*. La Plata: Ediciones Al Margen.

CAPÍTULO 8

Sensopercepción. Otras lógicas posibles

Daniela Yutzis

Introducción

Este texto tiene por objeto analizar la senso-percepción desde algunos puntos nodales. Primero será necesario comprender el contexto histórico en que surge: pensar el cuerpo en los años de posguerra. En segundo lugar observar aquello específico que ha sucedido en el marco de esta práctica y en el desarrollo de los textos y discursos que se generan en torno a ella. En tercer lugar pensar su relación con la Educación Física y con los conceptos que se plantean desde la Educación Corporal. Por otro lado si bien este artículo intenta aclarar al menos uno de los modos posibles de abordar la senso-percepción, el trabajo está centrado en el análisis sobre el dictado de este seminario para los estudiantes de 5to año de la carrera de Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata.

Desarrollo

Tal como lo definen los textos actuales de la teoría de las prácticas corporales, la comprensión del contexto social y político en que éstas se constituyen resulta importante a la hora de poder analizarlas. Esto no implica una determinación de la visión del mundo, sino que da cuenta de la constitución de una práctica que forma parte de un mundo de relaciones, “de discursos y de normas que no hemos decidido y que, en cierta medida, nos constituyen”,⁵³ es dar cuenta del *presente político*.

Patricia Stokoe (1919-1996), creadora de la senso-percepción nace en Argentina en el seno de una familia inglesa y se radica en Londres (1938-1959) para estudiar danza poco antes del inicio de la segunda guerra mundial. Durante ese período además de participar en compañías y bailar en teatros que deciden mantener abiertas sus puertas como una apuesta política frente a la guerra, se nutre de los movimientos de vanguardia del arte (se forma con Rudolf Von Laban) y la educación del movimiento (se contacta con la Eutonía de Gerda Alexander en Dinamarca y con Moshé Feldenkrais, físico y cinturón negro de karate, creador en Israel del método que lleva su nombre).

⁵³ Para más detalles ver la introducción de Fina Birulés. En Hannah Arendt, *Una revisión de la historia judía y otros ensayos* (2006). Paidós.

Es evidente que los modos de pensar y hacer con un cuerpo luego de los campos de concentración, como el espacio más radical de privación de todos los derechos, no puede continuar igual. La reducción a la condición biológica, la insoportable inteligencia destinada a la evaluación pura de la sangre forjan una existencia despojada de todo valor político, de todo sentido ciudadano, ético y vital.⁵⁴

Las revoluciones juveniles, los nuevos modos de vincularse con el cuerpo, la emergencia de un feminismo que avanza y los planteos de las pedagogías *liberadoras* orientan el recorrido de Stokoe en la creación de la Expresión Corporal-Danza (E.C-D) que será creada en los años 50-60 en una Argentina que, con la mirada puesta en las nuevas corrientes europeas, busca abrir un nuevo espacio para arte.

Dos grandes preocupaciones organizan su recorrido. Por un lado ¿Cómo hacer accesible la danza para todos? Recuerden que hasta ese entonces estudiar danza implicaba formarse en clásico, jazz-dance o tal vez folklore; que se debía iniciar la formación en la infancia y que cualquier *defecto* físico (ser gordo, demasiado alto o demasiado bajo, tener mucho busto o una pierna más corta que la otra) era causa suficiente para quedar afuera. Por otro lado, su interés se centra en la creación de una técnica que habilite y prepare para la danza por fuera de los modelos tradicionales que implican un uso del cuerpo ligado casi exclusivamente al rigor, muchas veces al dolor y a la copia de modelos (imposibles de igualar) como modalidad exclusiva de formación.

Se crea entonces la senso-percepción como técnica de la Expresión Corporal-Danza en un equipo formado por bailarines, músicos, psicopedagogos y kinesiólogos desarrollando métodos innovadores para ese momento, que facilitan la búsqueda del movimiento y la posibilidad de la creación personal en danza.

El interés se desplaza de la exclusividad del entrenamiento físico, de un objetivo de pura forma a lograr, a los modos de indagar y problematizar la vida a partir de esta experiencia estética, este proceso de formación que sucede en un presente, que implica una investigación permanente y plantea la aproximación a otros saberes posibles. Patricia Stokoe pensó en cómo *bajar el arte a la vida cotidiana*, o tal vez en cómo elevarlo, o en elevar la vida cotidiana a una obra de arte. Logró expandir los límites de la danza, un arte que particularmente era elitista. Y la Sensopercepción en tanto práctica que permite el acceso a esta danza ocupa un lugar central en esta tarea. Podemos definirla como una técnica de educación que consiste en mejorar la calidad, la sensibilidad, y la conciencia del movimiento eliminando los esfuerzos indiscriminados de ciertas partes del cuerpo que no son necesarias para una determinada acción, o más aún que interfieren en ella. Hablamos de mejorar la calidad del movimiento, para lo cual cuanto más claro se comprendan los fundamentos del proceso, mejores serán los resultados. Se intenta mantener una búsqueda permanente de investigación, cuidado y respeto en las acciones sobre el cuerpo.

Esta técnica, más allá del claro uso para el que fue desarrollada, es decir hacia la danza, ha logrado con el transcurrir del tiempo una independencia que la coloca en el terreno de las técnicas de educación del movimiento y la postura como el Método Feldenkrais, la Eutonía o algunos otros que nada tienen que ver de modo directo con la danza, pero que sí tienen que ver con percibir el propio cuerpo. En términos de Farina, percibir en tanto “una acción sensible que sucede en el cuerpo, que configura concreta y físicamente las maneras de entender las cosas que interpelan al sujeto en su vínculo corporal con el entorno” (Farina, 2005). Es entonces en esta independencia que ha tomado la senso-percepción. en cuanto técnica de educación y

⁵⁴ Esta temática queda solo presentada ya que su análisis complejo requiere una extensión que excede las posibilidades del planteo central de este artículo.

análisis del movimiento, que me interesa poder pensar los aportes a la organización de los movimientos y la postura no sólo en la vida cotidiana sino también en el campo específico de la Educación Corporal.

Si bien en sus inicios esta práctica se forja entre conceptos tales como relajación, imagen del cuerpo, integración de un cuerpo total bio-psicológico y social, hemos intentado pensar en la introducción cuál era ese otro del que esta práctica debía diferenciarse en sus inicios. Con el correr de los años y/o el lugar desde donde planteo esta técnica, está sumamente alejado de esas conceptualizaciones. Es aquí justamente donde incluir esta técnica dentro de las gimnasia blandas,⁵⁵ no sólo que no suma a la comprensión de la senso-percepción, sino que resta en la idea que traen los estudiantes al iniciar el seminario en esta carrera. Las gimnasia blandas, además de aparecer últimas en los listados de las largas clasificaciones de gimnasia, suelen ir acompañadas de palabras tales como interiorización, mística, autoconocimiento, emoción y por supuesto la tan nombrada relajación. Me permito una breve aclaración: en la mayoría de los movimientos que realizamos utilizamos esfuerzos indiscriminados que van en contra de la eficacia de ese movimiento. Ubicar esa situación y restar esa fuerza o tensión innecesaria no implica en absoluto que el trabajo se centre en la relajación, sino que habla de restar aquello de más que obstruye y entorpece; se trata de encontrar el tono muscular adecuado para cada acción. Este malentendido o esta situación poco esclarecida invita a los estudiantes a presentarse en el seminario con la intención de aprender ejercicios de relajación o gestos para ser utilizados con exclusividad en aquello que llaman calentamiento o vuelta a la calma.

El gran desafío es entonces que logren aprehender los usos de esta técnica para ser aplicados en cualquier movimiento que se desee estudiar. Mientras gran parte de la enseñanza de los gestos deportivos se centran en la transmisión más *exacta y perfecta* del modo de realizar el movimiento (situación por supuesto también indispensable para avanzar en este aprendizaje), la senso-percepción apela en un primer momento más al desorden y busca una resolución del movimiento propio introduciendo la búsqueda de la singularidad a través de los dichos, de la palabra, en los hechos, en un gesto, en la acción.

La copia de modelos externos es muy poco utilizada y el trabajo, muchas de las veces, con los ojos cerrados tiene que ver con esto. Para muchos alumnos no mirar lo que está haciendo el compañero de al lado es una tarea que genera bastante incomodidad. Esto no tiene, al menos para mí, ningún objetivo místico ni de interiorización, sino que tiene que ver una técnica precisa y absolutamente racional de registro y análisis de aquello que sucede en la organización y el estudio del movimiento propio.

Me atrevo a decir que la senso-percepción es una práctica grupal, o al menos es ante todo en grupos, es con otros. Es en esa igualdad con los otros, con los pares, con los alumnos de un mismo grupo donde cada quien esboza su modo singular de hacer (Arendt, 2013). Es tal vez por esto que se trabaje con ojos cerrados, no porque sea indispensable, pero tampoco se trabaja con ojos cerrados porque sea ésta una práctica de *interioridad, ni introspectiva*. No hay que *mirar adentro* porque no hay un adentro ni un afuera, lo que si hay es cuerpo en el espacio, acciones, direcciones. Tal vez esos ojos cerrados facilitan o potencian esa búsqueda de lo singular, ese hacer con-del cuerpo que no requiere (al menos pone en juego esa cuestión por unos instantes) copiar un modelo ni ver si eso que uno hace se aproxima a lo que hace el otro. En consecuencia esta modalidad requerirá de un docente que haga un uso muy preciso del lenguaje, con

⁵⁵ Mariano Giraldes, referente central en el estudio de las gimnasia, en su texto publicado en el año 2001 "*Gimnasia. El futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones*", Ed. Stadium, Buenos Aires, define las gimnasia blandas como "el conjunto de prácticas [...] que nace como actividades de interiorización. Allí se citan a los autores que intentan clasificarlas: L. Collin-M. Lamaltre y A. Ancelmin -A. Schutzenberger.

una orientación muy puntual y que apueste a compartir conceptos con sus alumnos para que esa enseñanza sea en la dirección que se desea abordar.

Por supuesto que esto implica entre otros puntos un uso más preciso y exacto del lenguaje. Trabajar lo específico del uso del lenguaje en el dictado de clases crece de manera considerable y resulta de gran interés para los estudiantes. Contando con tanta terminología específica del análisis del movimiento, consideramos innecesario utilizar expresiones tales como “en cuatro patas”, “como chinito”, etc. La calidad en la utilización de un lenguaje más específico da cuenta de un docente que confía en que la experiencia de la clase implica la transmisión de un saber que, si bien lo incluye, va más allá del mero gesto deportivo.

En relación a esto, el modo de corregir en una clase implica también una premisa diferente. Todos reconocemos la experiencia de una corrección que algún docente indica interminable cantidad de veces en cualquier práctica corporal. Frases como “bajá el hombro” o “extendé más el codo” no siempre logran solucionar el problema aunque la insistencia sea agotadora. La intervención directa sobre el alumno en las clases es mínima y se hace más uso del lenguaje que del toque. Se buscan diferentes modos de dictar la consigna a todos los alumnos para que cada uno, en esta universalidad que implica la clase logre su proceso y búsqueda singular.

La senso-percepción es presente, es la posibilidad de un acto en presente. Es poner en palabras un orden no como un universal, sino como una propuesta más de una posible organización que da cuerpo a un organismo viviente, que da forma a un funcionamiento biológico con la intención de introducir opciones desde el discurso en el movimiento mismo.

Es el desarrollo de un movimiento y la aplicación de un método para que todos puedan acceder a nuevas posibilidades de movimiento. La debilidad, la dificultad también forman parte de esta práctica. Lo que interesa son los pasajes de un movimiento a otro, es un nuevo empleo del movimiento.

El intento de este recorrido es buscar cada vez un punto diferente de centración en el proceso de la acción. La pregunta sería ¿cómo desentenderse al menos por unos instantes de esos lugares obvios en el trazo del movimiento? ¿Cómo atacar ese *cliché* de movimiento que nos invade? Este parecería ser un modo posible. ¿Cómo deshacerse de aquello que uno muchas veces ni siquiera ve?

Se parte del desorden, del no ver, de esa infinita cantidad de movimientos existentes. Un primer momento del trabajo con el material: cuerpo en movimiento y quietud. Generalmente en fragmentos, recortes. Esto se puede pensar como un proceso creativo. Es la búsqueda de un movimiento sensato en el sentido de buscar que no todos los movimientos se mezclen. No todo el cuerpo todo el tiempo en todo el espacio. Este *todo* borra el cuerpo, borra lo particular de ese fragmento localizado.

En un segundo momento el caos vuelve a escena, volvemos a foja cero pero con un cuerpo que diseñó ciertos rastros; y si esto no hubiera sucedido, si este primer momento no hubiera estado, esto no funcionaría. Es a partir de esos modos extraños e individuales de selección que toman cuerpo a través de la actividad que se logra una selección; ya no todo es lo mismo, es una inmensa depuración. Se busca dar cuenta de las fuerzas que se ejercen sobre unos movimientos o los movimientos que se ejercen sobre unas fuerzas. Se trata de volver visible el recorrido, el trazo, el uso de las fuerzas que fue destruido o invisibilizado en el apuro por lograr el gran gesto. Es la deformación inicial de la forma lo que debe volver visible a la fuerza que no tiene forma. Una búsqueda clara y concreta que nos facilita hacer visible esa fuerza invisible. Por esto, la Expresión Corporal-Danza presenta en su momento histórico esta condición

previa a la danza, que a su vez es y no es parte de ella que es la senso-percepción, que intenta entre otras cosas promover el encuentro con algo inesperado.

¿De qué modo nos enseñan-aprendemos un gesto deportivo? ¿Es la copia del modelo óptimo el camino habitual? ¿Cuántas veces nos han repetido una corrección en un gesto deportivo que de todos modos al día siguiente volvemos a olvidar? Desorganizar hábitos adquiridos es una de las grandes intenciones de la senso-percepción, no para vivir en el caos sino para que podamos tener la habilidad de construir nuevas opciones en nuestras posibilidades de *estar en movimiento*.

¿Puede entonces la senso-percepción tener pretensiones estéticas? Seguro que sí, la misma intención del arte del movimiento, la posibilidad de seleccionar un material y no otro. El deseo de acoger incluso la tensión de la forma. No se baila algo novedoso sobre un espacio vacío a llenar. Se reordenan unas formas, se ponen en crisis otras formas, secuencias, instantes, espacios en un espacio habitado por otros y por elementos. ¿Qué implica analizar, probar, investigar un movimiento? Implica en este trabajo *comprenderlo*, esa es la tarea. Tomar los datos del estudio inicial para poder dejarlos ir, para hacer de eso una nueva organización.

Si bien son más que conocidos los textos que desde el campo de la educación del movimiento desestimaban en los años 60 las prácticas deportivas (como aquella extensa lista en que Thérèse Bertherat⁵⁶ nombra al ciclismo como un simple acto masturbatorio y otros ejemplos más) y también han circulado desestimaciones desde el deporte hacia estas técnicas; algo interesante acontece en estas clases de senso-percepción en la carrera de Educación Física. Y es que podemos en conjunto, con nuestro saber específico del área y el saber que los estudiantes tienen del modo de pensar la enseñanza de prácticas deportivas, trabajar en esta interterritorialidad, en la búsqueda de nuevos modos o de otro orden lógico que en algunos alumnos permita habilitar y potenciar otro modo posible de acceder al análisis y a la práctica del movimiento.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2005). "Poiesis y praxis". En *El hombre sin contenido*. Barcelona: Altera.
- Alexander, G. (1979). *La Eutonía. Un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. Argentina: Paidós.
- Arendt, H. (2006). *Una revisión de la historia judía y otros ensayos*. Buenos Aires: Paidós.
- (2013). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Deleuze, G. (1994). "Michel Foucault y post-scriptum". En *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.
- (1995). "Deseo y placer". En *Archipiélago, de la crítica de la cultura*, N°23. Barcelona.
- (2006). *Pintura, el concepto de diagrama*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2000). "¿Cómo hacerse un cuerpo sin órganos?". En *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Farina, C. (2008). "Arte e formacao: uma cartografia da experiencia estética". Ponencia en 31ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, Brasil..

⁵⁶ Bertherat, T. (2000). *El cuerpo tiene sus razones*. Buenos Aires: Paidós.

- (2005). “Arte, cuerpo y subjetividad: improvisación y coreografía”. En *Revista DCO-Danza, cuerpo, obsesión. Estudios sobre arte coreográfico*, Octubre. México-Argentina-España.
- Feldenkrais, M. (1985). *Autoconciencia por el movimiento. Ejercicios para el desarrollo personal*. España: Paidós.
- (1991). *La dificultad de ver lo obvio*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2004). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2005). *Historia de la sexualidad 3. La inquietud de sí*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kalmar, D. (2005). *¿Qué es la Expresión Corporal a partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe?*. Buenos Aires: Lumen.
- Stokoe, P. (1990). *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Buenos Aires: Humanitas.

CAPÍTULO 9

En los límites de pilates convencional

Soledad Colella, Marcela Ochoteco y Silvana Simoy

Introducción

El capítulo tiene por objetivo pensar la enseñanza de Pilates, en tanto gimnasia, desde la perspectiva de la Educación Corporal. Esto implica metodológicamente al menos dos cosas; por un lado resignificar el “Método Pilates” establecido; y por otro, estudiar al mismo genealógicamente. Como consecuencia de esta decisión de método partiremos de la actualidad, es decir mostraremos qué sucede con esta práctica corporal hoy; pero a su vez revisaremos su historia, estableciendo acontecimientos históricos y discursivos, con el propósito de interpretar cómo se ha conformado Pilates.

En los últimos años, esta gimnasia ha logrado gran difusión, es por esto que consideramos necesario tomar una posición crítica frente a cómo se estableció Pilates y cómo se transmite, proponiendo una enseñanza que se conforme por: los principios, el cuerpo y los usos del cuerpo, la historia y el aporte de otras escuelas o prácticas del mundo gímnico.

Pensar Pilates de otra manera, nos llevó a considerarlo un saber corporal y a ubicarlo dentro de la gimnasia; es decir lo consideramos una práctica corporal, histórica y política que tiene por objeto la educación del cuerpo y se caracteriza por su sistematicidad y por su intencionalidad.

Desarrollo

Actualmente Pilates ha logrado gran difusión y su práctica va en crecimiento, reflejo de esto son la gran cantidad de estudios de Pilates o de gimnasios que lo han incorporado como otra actividad. Este hecho ha traído dos consecuencias: por un lado la enseñanza se ve desdibujada de los objetivos primordiales de Contrología, nombre que su creador le dio; por otro lado, que debido al consumo de actividad física que domina el mercado, se imparten instructorados que no realizan un análisis de la práctica y priorizan las técnicas de los ejercicios originales estandarizando así sus modos de enseñanza.

Frente a esta regularidad que establece el mercado en las prácticas corporales y desde la teoría de la Educación Corporal, es que nos vemos en la necesidad de analizar Pilates y su enseñanza a partir de una

posición crítica frente a cómo se estableció en nuestra sociedad, la función que se le otorga, la enseñanza que se propone y los discursos que lo naturalizan como un método cerrado.

Interpretamos Contrología alejándonos de la concepción que lo considera un Método conformado por un conglomerado de ejercicios, modo en que fue difundido y enseñado por los discípulos de Joseph Pilates, a través de la Danza, la kinesiología y el “packaging” de la venta de equipos/ejercicios; llevando a una naturalización de un Pilates convencional ofrecido como un producto, que se presenta reducido a una serie de técnicas que deben ser enseñadas de una única manera y para todos igual. Este punto de llegada y a la vez de partida es producto de un trabajo de desnaturalización continua del método establecido en el mundo del fitness que ha marcado una falta de saber y nos ha llevado a estudiar esta práctica en toda su complejidad.

Nuestro punto de partida es considerar Pilates como una práctica corporal y dentro de éstas una práctica gímnica; es decir una “práctica histórica, por ende política, que toma por objeto al cuerpo” (Crisorio, 2011: 3). La Educación Corporal sostiene que toda práctica corporal posee una lógica que la caracteriza y la especifica, así la gimnasia se particulariza por ser intencional y sistemática. A su vez toda práctica corporal entendida en la Educación Corporal se propone la educación del cuerpo, fundando su objeto en el cuerpo de la acción (Crisorio, 2011).

Entender de este modo a Pilates implica la articulación de un doble análisis político contextual: por un lado el estudio genealógico de su surgimiento, revisando los discursos de su creador Joseph Pilates, interpretando los conceptos claves de Contrología, los objetivos a partir de los cuales se constituyó y las escuelas gímnicas de la época; y por otro lado, un análisis de las prácticas corporales actuales, los propósitos, su enseñanza, el cuerpo que se constituye en ellas. Además siguiendo la propuesta de Giralde articulamos el saber de Pilates con saberes provenientes de otras gimnasias que consideramos tienen valor para una propuesta actual.

Análisis histórico del método Pilates

Consideramos que el análisis histórico no tiene sentido si es abordado de manera lineal, continua y borrando las rupturas que en él se establecen en búsqueda de una objetividad; para que el análisis histórico pueda ser utilizado como herramienta para pensar las prácticas del presente es necesario indagar sobre “las condiciones históricas de posibilidad del saber” (Castro, 2004: 147). De modo tal que no expondremos aquí la historia de Contrología respetando un orden cronológico, sino que nos centraremos en la conformación del discurso, en “aprehenderlo en su poder de afirmación” (Castro, 2004: 147) utilizando como herramienta metodológica la genealogía.⁵⁷

Contrología, nombre que da Joseph Hubertus Pilates a la gimnasia que hoy se comercializa como Método Pilates se propone como objetivos primordiales el equilibrio corporal mediante un trabajo de respiración y control postural, incluyendo el espíritu motivador por el movimiento; y es definida como la “coordinación completa del cuerpo, la mente y el espíritu” (Pilates, 1945: 9).

⁵⁷ El análisis genealógico es propuesto por Foucault con el objeto de indagar la constitución del saber, no solo describirla, sino también dar cuenta de cómo y por qué se han producido determinados discursos, en síntesis analizar la “formación efectiva de los discursos” (1996: 64).

Joseph Pilates nace en 1880 en Alemania, por sus condiciones de salud desde muy chico se interesó en el cuerpo y en el ejercicio. Si bien no fue a la escuela, es decir que no recibió conocimientos sistemáticos sobre gimnasia, su padre se dedicaba al circo por lo que tenía vinculación con cierta práctica corporal. En su juventud con su hermano recorrían el país realizando un número circense que presentaban como “estatua griega viviente”, también se dedicó al boxeo, a la gimnasia artística y a la natación (Colella-Ochoteco, 2011: 51). En el año 1912 se traslada a Inglaterra, momento en el que comienza a sistematizar y darle forma a esta gimnasia. Al hacer un análisis histórico-contextual es interesante vincular estas actividades que hacía Joseph con las gimnasias o “escuelas” gímnicas presentes en aquel momento. En este sentido al conocer esta información de la vida de Joseph interpretamos que lo que él palpó en su niñez y juventud fue la gimnasia alemana, que tuvo su mayor auge hasta la primera guerra mundial.

Es pertinente señalar que la década 1880-1890 marca un acontecimiento en la historia de la gimnástica, ya que se reemplaza definitivamente el término Gimnástica por Educación Física, producto de la reforma de la gimnástica (Crisorio, 2009). Esta reforma se fundamenta en una fuerte crítica a la gimnasia alemana especialmente por su artificialidad, rigidez, por ocuparse solo de un grupo muscular y no de todo el cuerpo, por los aparatos que usa, por haberse olvidado del abdomen (Mosso, 1894). Los reformadores de la gimnástica enfatizan los ejercicios naturales, proponiendo la gimnasia sueca por sobre la alemana.

El discurso de Joseph Pilates no escapa a esta discusión artificio-naturaleza, propia de este momento histórico, sino que a partir del análisis entendemos que en su propuesta se refleja esta discusión ya que pueden verse características de ambas escuelas. En este sentido si analizamos los 34 ejercicios de piso sistematizados por Pilates podemos ver que toma aspectos de la gimnasia alemana como la artificialidad y la rigidez de los movimientos, pero a su vez rescata a la largo de sus dos libros⁵⁸ la búsqueda de lo natural. Esta búsqueda del movimiento natural o de vincularse con la naturaleza es una de las propuestas de la gimnasia sueca y fue una crítica que los “reformadores de la gimnástica” hacían a la gimnasia alemana. La misma se fundamentaba en que en vez de “dejar crecer la gimnasia al aire libre y al sol” la encerraban en palestras (Mosso, 1894: 76). En el mismo sentido Pilates dice “no deje nunca de exponerse a la luz del sol y al aire libre tanto como pueda” (1945: 17).

Lógicamente esta vuelta a la naturaleza no tiene que ver sólo con el lugar donde hacer ejercicios sino justamente con que la idea de lo natural es la racionalidad que constituye la práctica. También se sirve de la gimnasia sueca enfatizando las posiciones, en los ejercicios la posición inicial y final están cuidadosamente detalladas; el propósito es corregir vicios posturales. Por último “los ejercicios de Controlología hacen hincapié en esa necesidad constante de estiramiento y relajación” (Pilates, 1945: 16) y esto lo relacionamos con que “la gimnasia sueca trata de hacer los movimientos despacio, dando a aquellos una gran extensión, no es tanto la energía de la contracción lo que busca sino la distensión del músculo, se opera más bien sobre las articulaciones tratando de aumentar la superficie de las mismas y prolongando metódicamente la contracción”, “la fuerza nos viene sin buscarla, dicen los suecos” (Mosso, 1894: 78).

Siendo éstas las primeras interpretaciones del análisis del saber y entendiendo que merecen mayor desarrollo, queremos marcar el principio de integridad y funcionalidad para la vida cotidiana de la Gimnasia Neo-Sueca. En el discurso de Joseph está presente esta característica cuando dice: “Correctamente ejecutados y dominados hasta el punto en que se reaccione de manera inconsciente, estos ejercicios

⁵⁸Joseph Pilates escribe dos libros, el primero *Tu salud: un sistema correctivo de ejercicios que revolucionó todo el campo de la Educación Física* lo publica en el año 1934 y el segundo *Regreso a la vida a través de la Controlología* lo publica en el año 1945.

traslucirán gracia y equilibrio en sus actividades cotidianas” (1945: 14). Toma así mismo la dificultad de los ejercicios contruados y el equilibrio estático, las posiciones de los ejercicios son de gran complejidad y en algunos videos se lo puede ver trabajando con bailarinas insistencias activas. También se propone fortalecer músculos débiles y dar flexibilidad a los músculos acortados, punto de encuentro también con la gimnasia Neo-Sueca, pero a su vez no podemos dejar de mencionar que la escuela llamada “Gimnasia Escolar Especializada Alemana” puso énfasis en el trabajo sobre los desequilibrios musculares.

Como dijimos anteriormente Joseph Pilates se interesó en conocer el cuerpo y realizar ejercicio para superar su condición de salud, pero esto se significa en que formaliza una gimnasia que desarrolla en sus dos libros. En estas obras expone su filosofía de vida y su visión sobre el ejercicio.

Nuestra manera de enseñar Contrología se fundamenta en volver a las fuentes pretendiendo rescatar e interpretar algunos conceptos que consideramos claves para entender esta práctica corporal.

Contrología se propone alcanzar a través de la práctica de sus ejercicios la “buena forma física” que es el logro y el mantenimiento de un cuerpo uniformemente sano con una mente sana plenamente capaz de ejecutar de un modo natural, fácil y satisfactorio nuestras múltiples y variadas tareas de la vida diaria con un brío y placer natural (Pilates, 1945: 6).

Otro concepto recurrente en el discurso de Joseph es “cuerpo ideal”, el mismo se consigue fortaleciendo músculos débiles y estirando músculos acortados, es decir teniendo un “equilibrio corporal”. Por ello Contrología no está interesada en desarrollar músculos voluminosos, en desarrollar descompensadamente unos músculos a costa de todos los demás, sino que enfatiza el “desarrollo uniforme del conjunto de nuestro cuerpo, manteniendo todos nuestros órganos tan cerca como sea posible de su estado natural” (1945: 14).

Estos conceptos, que nos permiten comprender el propósito de esta gimnasia, han sido interpretados en la actualidad bajo la lógica del mercado entendiendo por cuerpo ideal y buena forma física la búsqueda del único cuerpo establecido como perfecto en la sociedad. De igual modo la enseñanza de Pilates que predomina no logra articular las bases y los principios de Contrología, dejándolos como aspectos teóricos olvidados en la práctica y prioriza y fundamenta el método a partir del uso de los equipos (reformer, barrel, trapecio y chair).

Nuestra propuesta de enseñanza

El punto de partida para pensar que Pilates puede ser abordado de una manera diferente a la establecida, a la impuesta, constituye un trabajo permanente de problematización de cómo se ha pensado esta práctica, problematización del pensamiento que hace que esta práctica sea y se difunda de determinada manera. 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 limite” de Foucault, podemos ver hasta en qué medida se puede ampliar los límites de esta práctica, es decir, cómo podemos pensar Pilates, por ende su enseñanza sin revelarnos de lo establecido, sin tomar una actitud de rechazo ni aceptación absoluta, y proponer otra perspectiva de análisis que lleva a otra manera de transmitirlo.

Pensar la enseñanza de Pilates requiere de reconocer que hay un saber disciplinar propio y que se articula, se trama con el saber de enseñar Pilates.

Este proceso de construcción de una propuesta metodológica de la enseñanza de Pilates, implica resignificar la lógica de Pilates y quizá construir una nueva; esto nos remite a pensar en los modos de transmitir el contenido específico de esta práctica corporal. Este cruce epistemológico entre el saber de Pilates y el saber de la disciplina es el inicio de un camino de la enseñanza del mismo.

El trabajo sistemático de problematización nos devela la imposibilidad de pensar la enseñanza de esta práctica corporal bajo los parámetros que se la piensa en la actualidad, vinculada exclusivamente a la forma de lo corporal, olvidándose que a través de la gimnasia, en este caso Pilates, se puede usar el cuerpo, entendiendo que éste no es el organismo y que tampoco dentro de él está el sujeto. En el mismo sentido, efecto del análisis discursivo de su surgimiento, nos resulta imposible trasmitirla tal como su creador lo hacía, dice Joseph: “las únicas reglas inmutables que tiene que obedecer conscientemente son seguir siempre fielmente y sin desviaciones las instrucciones que acompañan a los ejercicios” (Pilates, Miller, 1945: 10) ya que esto conduciría a universalizar al sujeto. Estas cuestiones nos llevan a entender Pilates como Gimnasia, problematizando los conceptos de Controlología, que trabajamos en el apartado anterior, es decir viendo cuál era el sentido que tenían en aquel momento, qué sentido que les dio el mercado para vender un producto y qué sentido le damos si pensamos en educar un cuerpo en la actualidad.

Pensamos que la lógica de esta práctica gímnica se conforma por: las bases dinámicas (alineación, estabilización pélvica y estabilidad escapular) junto a los seis principios que la fundamentan: la respiración, la concentración, el control, la centralización, la precisión y la fluidez. Si bien Joseph Pilates no los escribió, discípulos suyos los formalizaron y a continuación desarrollaremos brevemente esta lógica desde nuestra perspectiva, producto de pensar la racionalidad con que se ha constituido y de alejarnos de ella.

Uno de los pilares en los que se apoya esta gimnasia es la alineación. Si bien la *alineación* no es uno de sus principios, esta nos permite un trabajo seguro, eficiente y con economía de los movimientos. El tronco posee una importancia primaria y fundamental en la realización armónica de los ejercicios, se debe trabajar estabilizado, alineado según los ejes anatómicos. Cuando hablamos de alineación debemos pensar en un eje vertical, axial, que atraviesa longitudinalmente y por el centro, todo el cuerpo. Penetrando por la coronilla y saliendo del cuerpo por entre ambos pies y viceversa. Ejes horizontales, que transitan de hombro a hombro y de cresta ilíaca a cresta ilíaca, otorgándole un orden a la columna vertebral, de modo que siempre será neutra con la intención de darle un apropiado soporte a los movimientos. Esta posición de la columna vertebral la llamamos: columna neutra. El propósito de este contenido radica en mejorar la fuerza de los erectores de columna, como por ejemplo los transversos espinosos, mejora que se traduce lógicamente en una postura más óptima para la vida cotidiana.

Estabilización escapular otro sustento en los que esta gimnasia se funda es la estabilización de la cintura escapular. Que no estén abducidas sino con el mínimo de esfuerzo aproximadas a la columna dorsal. Los músculos del tronco poseen tanto la estabilidad como la movilidad, su trabajo combinado logrará los movimientos de flexión, rotación y extensión. El neutro escapular es cuando las escápulas se sitúan planas con respecto a la caja torácica sin excesiva contracción muscular, sino mediante la sinergia de los serratos anteriores, la parte media y baja del trapecio, el romboides y el dorsal ancho. Como propósito de este contenido trataremos de llegar al neutro escapular en función de cuidar la columna alta, cérvico-dorsal. Una

correcta sinergia de los músculos estabilizadores de las escápulas liberará al cuello, fortalecerá la espalda y expandirá el pecho. Independizará los movimientos de cabeza y cuello de los movimientos de brazos y hombros. El aprendizaje de este control fino, puede abordarse también desde los movimientos de aducción, abducción, elevación y descenso de los omóplatos.

Estabilización pélvica. La pelvis neutra se considera la posición más segura para la espalda baja, dando un sostén, desde el cual podrán tener lugar los movimientos eficientes y seguros. El concepto de Pelvis Neutra se lo define como la posición en que la espina iliaca antero superior (EIAS) está en el mismo plano que la sínfisis púbica. Ni rectificadas, ni hiperlordóticas. Tanto su estabilidad como su movilidad son importantes para la columna vertebral. Considerar este saber tiene por objeto fortalecer la zona media.

Otro conjunto de saberes que hace sí y solo sí a esta práctica, son sus principios y la articulación entre estos con las bases antes mencionadas.

Respiración. Determina el ritmo del movimiento y responde a una intención: trabajar dos músculos del centro, el diafragma en inhalación y el transversal del abdomen en exhalación. A la hora de incluir este contenido en el ejercicio, sostenemos esta consigna en una ley de respiración: inhalar en la preparación y exhalar en la ejecución del ejercicio. Nos esforzamos para enfatizar la expansión lateral y posterior de la caja torácica durante la inspiración y durante la espiración contraer aún más el abdomen ayudando al diafragma y a los intercostales a expulsar el aire. Por eso es importante que la musculatura abdominal esté en contracción durante todo el ejercicio, lo que resulta habitualmente difícil sobre todo al inspirar.

Luego al exhalar vamos a dar mayor importancia a la acción del transversal abdominal, porque este músculo está ubicado transversalmente en el cuerpo al igual que el diafragma y al contraerlo junto a los otros músculos que componen el grupo abdominal: recto y oblicuos, resulta un movimiento seguro.

Centralización. Joseph Pilates desarrolló su método desde una premisa, la idea de "centro de energía del cuerpo" lugar donde se condensará o concentrará para ser utilizada, también denominado casa o mansión del poder según traducciones, denominando así al centro neurálgico de todos nuestros movimientos. Este principio funda el trabajo corporal desde el centro hacia las extremidades, lo que hoy día se enseña en muchas gimnasias como: CORE. En muchas prácticas orientales, el centro supone fuentes inagotables de energía, nosotros lo consideraremos como un grupo muscular intrínseco que hará un trabajo concatenado de ejecución. Este contenido tiene como finalidad abordar cualquier ejercicio desde un sostén muscular del centro.

Control. Para entender control nos remontamos a la designación con la que Joseph Pilates nombra su gimnasia: Contrología. Así, decidimos comenzar con un análisis de la forma lingüística de la palabra. Por definición la terminación logía es 'tratado', 'estudio', 'ciencia' (RAE, 2012); en este caso del control. Joseph Pilates en su discurso fomenta la práctica de sus ejercicios para un dominio de los movimientos que el cuerpo es capaz. Sería el hacer, es decir ejercitar, repetir, volver hacer, errar y corregir. Si configurar el movimiento, dar forma y si por Gimnasia entendemos: "todo ejercicio, movimiento o técnica que tiene por objetivo un efecto corporal, ésta además sería su intención y está perfectamente vinculada a bienes y valores de una cultura determinada" (Giles, 2009: 246); por lo tanto las distintas culturas han determinado formas de moverse y las significan de diversas maneras. Nuestro interés estará puesto en el arte como artificio, de controlar el movimiento en el ejercicio; lo cual ocurrirá si y solo si lo enseñamos.

Concentración. Articular el pensar y el movernos o sea “pensar el movimiento” en donde dentro de este proceso nos interesa tanto las inferencias, como las conclusiones que el alumno realiza con Pilates. Planificamos para que el alumno durante la realización de los ejercicios sea clave comprometerse en el área del cuerpo que se está trabajando y poner atención en la actividad que se está realizando, entendiendo a la concentración como un razonamiento que nos permitirá movimientos óptimos dentro del ejercicio para aprender esta gimnasia.

Precisión. Este fundamento que Pilates posee, se corresponde con un principio general de la gimnasia apoyándose como “capacidad coordinativa especial” (Giraldes,2001:64). La precisión se encausa en escatimar errores técnicos que desfavorezcan la ejecución de los ejercicios. Los alumnos deberán mantener una orientación de la situación que ocurre y de los movimientos del cuerpo, pensar en estabilizar una zona del cuerpo y mover otra será condición necesaria para ser precisos. Reconoceremos una gran distinción a la hora de planificar que precisión no es perfección, ya que no hay una única manera de hacer un ejercicio sino las que cada cuerpo sea capaz de hacer.

Fluidez. Es clave realizar los ejercicios con fluidez, de manera que en la ejecución no se observe una acción muy rápida, ni muy lenta, sin cortes bruscos e interrupciones de movimiento. La fluidez tiene su momento entre el término una repetición y comienzo de la otra, el ritmo de ejecución deberá estar orientado por la respiración, entonces no dejamos de respirar, no es irregular debido a que la continuidad en el uso de las eFes (Fuerza y Flexibilidad en sinergia), la ligazón entre posición inicial y ejecución generarán la armonía entre movimientos corporales que se combinan en una rítmica. En este principio Joseph Pilates impregna su relación con la danza,⁵⁹ utilizándola como inspiración e influencia como otras gimnasias también lo hicieron.

Otro factor relevante en la presentación de nuestra propuesta de enseñanza es que planificamos sobre objetivos pensados sobre el desequilibrio corporal en tanto acortamiento y debilidad muscular de los alumnos. Las capacidades motoras más desarrolladas son la fuerza y la flexibilidad. Pilates posee en sus ejercicios una respuesta a la falta de metodologías que se ocupen del desarrollo de fuerza y flexibilidad en sinergia (las eFes). En un mismo gesto técnico podemos pensar en trabajar la fuerza de una cadena muscular y la flexibilidad de la cadena antagónica al gesto. A través del análisis de lo que Hook,⁶⁰ respecto a la ley de la elasticidad: la relación entre las fuerzas aplicadas a los cuerpos y las correspondientes deformaciones. La Elasticidad estudia la relación entre las fuerzas y las deformaciones, sobre todo en los cuerpos elásticos. Los músculos son cuerpos elásticos, los cambios musculares están íntimamente ligados a las fuerzas exteriores y deformaciones. Fundamentamos a través de la ley de Hook (que posee el resorte en PILATES) una intensidad excéntrica en los ejercicios debiendo cuidar el regreso de los gestos técnicos, que esto es lo que sugiere el principio de precisión y control; así el controlar el regreso del resorte es abordar la fuerza excéntrica y querer trabajar la excéntrica es mejorar la elasticidad del músculo por lo tanto: su flexibilidad. Por otra parte y sin pensar en la excéntrica, podríamos citar a Mario Di Santo: “Todo parece indicar que los trabajos de fuerza realizados con recorrido articular completo son los que más fomentan el

⁵⁹ J. Pilates se relacionó con Rudolf von Laban (analista del movimiento) Mary Wigmann (danza de Expresión), Martha Graham (danza contemporánea) y una estrecha relación con George Balanchine y Ted Swan.

⁶⁰ *Ley de Hooke:* las tensiones son proporcionales a las elongaciones. Los materiales que responden a esta ley son *perfectamente elásticos*. $F = -k \cdot x$. Todo cuerpo elástico reacciona contra la fuerza deformadora para recuperar su forma original. k representa la constante elástica (o recuperadora) del resorte y depende de su naturaleza y geometría de construcción.

desarrollo paralelo y simultáneo de la flexibilidad” (Di Santo, 2012: 262) cuanto más amplitud angular en ejercicios de fuerza más beneficios en la elasticidad.

Conclusión

Tal como dijimos al comienzo, la Educación Corporal funda su objeto en el cuerpo de la acción, por ello la enseñanza de Pilates prioriza el uso del cuerpo, analizándolo desde los saberes referidos al cuerpo en tanto atravesado por la cultura. La enseñanza de Pilates “en los márgenes” (Giraldes, 2012), producto de la actitud límite del pensamiento, pondrá en un segundo plano el desarrollo de lo muscular, el equilibrio muscular, para centrar su enseñanza en lo corporal, proponiéndose la apropiación del cuerpo y el uso del mismo. Enseñaremos la alineación corporal, la estabilidad escapular y pélvica, el modo de respirar, la concentración, el control, la centralización, la fluidez, la precisión y las eFes; en tanto contenidos de Pilates considerados saberes universales, pero se particularizará en el momento de la enseñanza articulando estos saberes con el uso del cuerpo en la vida cotidiana.

En este punto estamos proponiendo una enseñanza que redobla a lo convencional, a lo establecido en el mundo del Pilates, una enseñanza donde lo diverso sea la regularidad, que la abordaremos pensando y re-pensando el uso de ese cuerpo para re-significar la práctica de Contrología.

Referencias bibliográficas

- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Colella, S.; Ochoteco, M. (2014). *Manual de Pilates, Reformer Nivel II*. La Plata: Universitaria de La Plata.
- Crisorio, R. (2011). *Educación Corporal*. La Plata: Inédito.
- Crisorio R. y Giles, M. (dir.) (2009). *Estudios críticos de Educación Física*. La Plata: Al Margen.
- Di Santo, M. (2012). *Amplitud de Movimiento*. Buenos Aires: Paidotribo.
- Diccionario Real Academia Española (2012). Edición 22°. En línea. Disponible en: <www.rae.es>.
- Foucault, M. (1996). *¿Qué es la Ilustración?*. Madrid: La Piqueta.
- Giles, M. (2009). “El deporte. Un contenido en discusión”. En Crisorio, R., Giraldes, M. (2001). *Gimnasia el futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones*. Buenos Aires: Stadium.
- Giraldes, M. (2012). *La enseñanza de una gimnasia... en los márgenes. Una refutación a lo impuesto*. En línea. Disponible en: <<http://marianogiraldes.blogspot.com/>>.
- Langlade A. y Langlade, N. (1970). *Teoría General de La Gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- Mosso, A. (1894). *La Educación Física de la Juventud*. Madrid: Librería de José Jorro.
- Ochoteco, M. y Colella, S. (2011). *Método Pilates Manual Teórico-Práctico*. La Plata: Al Margen.
- Pilates, J.; Miller, W. (1934). *Tu salud: un sistema correctivo de ejercicios que revolucionó todo el campo de la Educación Física*. Estados Unidos.
- (1945). *Volver a la vida con la Contrología*. Estados Unidos.

CAPÍTULO 10

El ejercicio como herramienta en la prevención y rehabilitación de trastornos cardiometabólicos

Matías Agustín Santa María

En las sociedades modernas se ha generado un cambio en el estilo de vida de las personas, tanto en sus hábitos nutricionales, de comportamiento, cuidados, actividades en los tiempos de ocio, etc., que las han expuesto a padecer distintos tipos de enfermedades metabólicas y cardiovasculares. Este estilo de vida, cada vez más sedentario, como lo demuestra la última Encuesta Nacional sobre Factores de Riesgo realizada en la Argentina por el Ministerio de Salud de la Nación en el año 2013, documentó que el 54% de la población mayor a 18 años es sedentaria, esto sumado a un incremento en el porcentaje, tomando como referencia la primer y segunda encuesta realizada por el mismo organismo en los años 2005 y 2009 respectivamente.

La falta de ejercicio principalmente, junto a otros tipos de conductas nocivas para la salud como: hábito tabáquico, exceso en el consumo de alcohol, inadecuada alimentación, etc., son la causa de las enfermedades denominadas crónicas no transmisibles (ECNT), como el cáncer, patologías cardiovasculares, diabetes, obesidad, hipertensión arterial, entre otras, que hoy son la principal causa de morbilidad y mortalidad a nivel mundial en occidente.

De acuerdo a datos publicados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), el 62,4% de las muertes en el mundo se debieron en el 2004 a ECNT, mientras que un 28% se debieron a enfermedades transmisibles, maternas, perinatales y por déficit nutricionales y un 9,5% a lesiones de causa externa. Por su parte en la Región de las Américas, y particularmente en Argentina, las enfermedades no transmisibles constituyen casi el 80% de las muertes (Ferrante y Virgolini, 2007).

Según los datos de la OMS, se estima que para el 2030 aumente el porcentaje de estas enfermedades que hoy en día afectan aproximadamente al 30 a 40% del gasto sanitario en países en vías de desarrollo y si a esto le sumamos la cantidad de años perdidos que a nivel global es del 34% y en la Argentina alcanza al 67%, la situación actual planteada y la problemática a futuro, nos obliga a pensar en estrategias que puedan fácil y rápidamente revertir este mapa bastante desalentador. (Ferrante y Virgolini, 2007).

Desde nuestro campo de saber, podríamos aportar una de las herramientas de mayor importancia a la hora de contrarrestar los distintos factores de riesgo que predisponen a las personas a adquirir ECNT: el *Ejercicio*. En contra partida, el sedentarismo en el año 1992 fue incluido por la Asociación Americana del Corazón como un factor de riesgo independiente, asociándolo directamente con muchas dolencias de nuestros tiempos. Las enfermedades por falta de ejercicio aumentan con la edad, entre los 40 a 49 años son del 17% aproximadamente y entre personas mayores a 70 años son del 55 a 62% (Mellerowicz, 2004).

Antes de comenzar a plantear algunos de los beneficios del ejercicio en esta población en particular, sería oportuno realizar la diferenciación entre dos conceptos que en muchas ocasiones son utilizados como sinónimos: por un lado, el de *Actividad Física*, que se podría definir como todo movimiento voluntario provocado por la acción de la musculatura esquelética, con el incremento del gasto de energía. Y por el otro, el de *Ejercicio*, conjunto de movimientos voluntarios planificados, estructurados y dirigidos al incremento y/o mantenimiento de uno o más componentes de la aptitud física (JAMA, 1995; Márquez Rosa y cols. 2006).

Esta diferenciación, que va más allá de un aspecto semántico, nos debería permitir pensar en las características y especificidad de los ejercicios que tendrían que ser indicados y programados a las personas con distintos trastornos. Esta cuestión, lejos de estar totalmente superada en nuestra profesión, todavía se encuentra atravesando y condicionando nuestras prácticas.

Hace varias décadas que fueron publicados estudios que han podido demostrar una fuerte asociación entre la falta de ejercicio y una pobre aptitud física con algunos de los factores de riesgo⁶¹ como: hipertensión, diabetes, obesidad, dislipemia, etc., junto a una mayor morbilidad y mortalidad (Morris, 1952; Meyer, 2002; Blair, 2011; Howard D. 2000). Como así también, la relación entre altos niveles de aptitud física y salud cardiometabólica (Chong Do y cols. 2007; Carnethon et al. 2005).

Varios son los estudios que relacionaron altos niveles de capacidad funcional con la disminución de la mortalidad global y cardiovascular, tanto en población sana como con patologías diagnosticadas. Kokkinos et al. en un estudio longitudinal realizado recientemente, con 5.314 hombres veteranos de guerra de una edad promedio de 71,4 años que habían completado un test de esfuerzo al inicio de la investigación, formando distintas categorías en relación a la capacidad de ejercicio en Mets⁶² (menos de 4 Mets; de 4.1 a 5; 5.1 a 6; 6.1 a 7; 7.1 a 8; 8.1 a 9; y más de 9 METs) observando que por cada 1 Mets que había de diferencia entre la población se reducía la mortalidad en un 18%. Pudiendo relacionar de manera inversa la capacidad de ejercicio por un lado y la mortalidad por todas las causas por otro.

En otro trabajo observacional, realizado por Lee Chong Do et al. en donde se realizó un seguimiento a 21.925 hombres durante 8 años, con edades entre 30 y 83 años, a quienes le realizaron una evaluación de la composición corporal y un test de esfuerzo máximo en cinta ergométrica, y luego de corregir la edad, año de evaluación, tabaquismo, consumo de alcohol, e historia familiar de enfermedades cardíacas isquémicas se efectuó la siguiente agrupación: 1) entrenados y magros; 2) desentrenados y magros; 3) entrenados y peso normal; 4) desentrenados y peso normal; 5) entrenados y obesos y 6) desentrenados y obesos. Observaron que el grupo de baja capacidad funcional y magros en su composición corporal tenían el doble de mortalidad por todas las causas y cardiovascular, que un magro de alta capacidad y a su vez una mayor mortalidad que el grupo obeso físicamente activo.

Myers et al. en una investigación publicada en el año 2002, estudiaron a 6.213 hombres, de los cuales 3679 de ellos padecían enfermedad cardiovascular y los 2534 eran aparentemente sano, lo siguieron durante un promedio de 6,2 años. Luego de realizada un prueba de esfuerzo máxima, se dividió a los grupos en 3, los que no habían alcanzado 5 Mets, los que se encontraban entre 5 a 8 y los que superaron

⁶¹ Es un aspecto del comportamiento personal o estilo de vida, una exposición ambiental o una característica heredada que en base a evidencias epidemiológicas se sabe que está asociada con una enfermedad o enfermedades relacionadas con la salud cuya prevención se considera de gran importancia (ACSM, 2000).

⁶² Un MET es un equivalente metabólico utilizado para cuantificar la capacidad funcional de las personas, equivale a 3,5 mililitros de oxígeno por kilogramo de peso corporal por minuto. Un Met es lo que necesita nuestro organismo para cumplir sus funciones vitales.

los 8. Concluyendo que en ambos grupos (con o sin patología cardiovascular) la capacidad de ejercicio es el más poderoso predictor de mortalidad, por cada 1 Mets que se incrementaba en su consumo de oxígeno aumentaba la sobrevivencia en un 12%. Y cuando se comparo a las personas que poseían el mismo factor de riesgo (tabaquismo, HTA, diabetes, BIM mayor a 30 kg/m², colesterol superior a 220 mg/dl y EPOC) pero con distinta capacidad funcional, el riesgo relativo de muerte era del doble en el grupo que había alcanzado menos de 5 Mets en comparación con los de más de 8 Mets.

Rol del ejercicio como parte del tratamiento en las enfermedades crónicas no transmisibles

El ejercicio como práctica terapéutica en el tratamiento de las enfermedades cardiometabólica ha tomado en los últimos años una importancia trascendental, debido a la gran cantidad de beneficios que se han podido documentar científicamente (Pedersen & Saltin, 2006). Pese a ello, no todo tipo de ejercicio produce respuestas fisiológicas beneficiosas para la salud, por el contrario, esto dependerá a una programación del ejercicio específica adaptada a la fisiopatología, tratando de lograr distintas adaptaciones fisiológicas que contrarresten los efectos deletéreos de la patología.

Realizar un ejercicio, para el tratamiento de enfermedades crónicas no transmisibles, ocasiona un estrés en el organismo que altera el equilibrio del medio interno denominado homeostasis. Este desequilibrio produce respuestas específicas a nivel celular como: el aumento de la regulación transcripcional⁶³, aumento de kinasas y fosfatasa, biogénesis mitocondrial⁶⁴, entre otras; que la biología molecular ha podido documentar y estudiar en las últimas décadas debido al gran avance tecnológico que facilitó la comprensión de muchos procesos biomoleculares que se desconocían tiempo atrás.

Estas respuestas que responden a programaciones específicas, le permitió a la fisiología del ejercicio, comprender los distintos tipos de fenómenos metabólicos y mecánicos que acontecen a nivel de la micro estructura al momento de seleccionar, periodizar y planificar un ejercicio particular aplicado a esta población.

Son varios los beneficios que podríamos mencionar: psíquicos, sociales, fisiológicos, entre otros, que fundamentan y respaldan al ejercicio como parte del tratamiento en las personas que sufren algún trastorno cardiometabólico (Ramírez-Vélez, et al. 2011; Pedersen & Saltin, 2006; Stensvold, et al. 2010). Pero por cuestión de tiempo y objetivos planteados para este escrito, nos detendremos en algunas adaptaciones fisiológicas que son de vital importancia debido a su rol protector en la génesis y desarrollo de la enfermedad cardiovascular.

⁶³ La regulación transcripcional mediada por el ejercicio, se refiere al complejo fenómeno fisiológico de transferencia de información específica del ADN al ARNm y la posterior sintetización de proteínas celulares específicas (Casas, 2008).

⁶⁴ Las mitocondrias, a diferencia de otras estructuras membranosas, contienen su propio ADN (mtDNA), así como sus propias moléculas de ARN y sus propios ribosomas. Esto le permite sintetizar parte de las proteínas necesarias tanto para su funcionamiento como para su división, dando lugar a la biogénesis mitocondrial (adaptado de Hood, 2001).

Ejercicio y salud cardiovascular

El ejercicio sistemático en relación con la salud cardiovascular, se asocia con adaptaciones favorables en la composición corporal, metabolismo de lípidos y glucosa, coagulación de la sangre, en los marcadores de inflamación, presión arterial y el tono autonómico. Todos estos beneficios influyen en la integridad del endotelio vascular y explican los efectos cardioprotectores del ejercicio (Konstantinos, 2013).

La génesis y el desarrollo de las principales patologías cardiovasculares, se debe a la alteración funcional de la membrana interna de los vasos sanguíneos, proceso que se conoce como disfunción endotelial⁶⁵ (Lerman, et al. 2003; Moyna and Thompson, 2004). Varias pueden ser las causas que generen esta alteración, pero la evidencia científica ha asociado fuertemente a los siguientes factores de riesgo con esta problemática: hipertensión arterial, obesidad, diabetes, dislipemia, sedentarismo, estrés, tabaquismo, entre los principales (Walther, et al. 2004; Luscher & Barton, 1997).

Hasta la década del 80, se pensaba que el endotelio vascular funcionaba como una membrana que tapizaba el interior de los vasos y que tenía como única función separar la luz del vaso con la capa muscular media. Hoy existen fuertes evidencias que lo definen como un verdadero órgano dinámico, con importantes funciones endócrinas, autocrinas y paracrinas, que le permiten mantener la homeostasis vascular a través de múltiples y complejas inter-acciones entre las células endoteliales y la luz de vaso. Las principales funciones homeostáticas del endotelio involucran: a) la regulación del tono vascular a través de una producción balanceada de factores vasodilatadores y vasoconstrictores; b) el mantenimiento de la fluidez y la coagulación de la sangre mediante la producción de factores que regulan la actividad plaquetaria, la cascada de coagulación y el sistema fibrinolítico; y c) la producción de citocinas y moléculas de adhesión que regulan la función inflamatoria vascular (Fernández, y cols. 2009; Higashi, et al. 2009; Higashi, et al. 1997).

En el humano, el endotelio capilar es la estructura inmunológica más grande de todo el organismo, es el órgano más importante en peso de la economía humana regulando el tránsito de 7200 litros diarios de sangre permitiendo la salida de un 0.05% de líquidos hacia los tejidos vecinos (de la Vega y cols), esta membrana monocelular, que si se pudiera extender en su totalidad tapizaría 6 canchas de tenis y pesaría como el hígado, tiene la posibilidad de producir y liberar una amplia variedad de sustancias biológicamente activas con funciones antagónicas: vasodilatadoras vs vasoconstrictoras; antiaterogénica vs proaterogénicas; atitrombóticas vs protrombóticas; antioxidante vs prooxidantes, etc. quedando supeditado a las distintas noxas que alteran su normal funcionamiento, lo que demuestra su importancia y el papel protagónico que juega en la prevención y rehabilitación de desordenes cardiometabólicos.

Una de las sustancias más estudiadas en los últimos tiempos que produce y libera las células endoteliales, es un gas simple denominado *óxido nítrico (ON)*, potente dilatador mediado por la producción de guanosín monofosfato cíclico (cGMP) que relaja a la fibra muscular lisa por disminución del calcio citosólico. Este gas se forma a través de su precursor la L-arginina y posee una vida media que ronda los 2 a 30 segundos dependiendo de la acción de otros factores que lo determinan, como el nivel de estrés

⁶⁵ La disfunción endotelial se caracteriza por un desequilibrio de factores relajantes y constrictores derivados del endotelio. Es la causa de la enfermedad vascular y es un sello distintivo de los factores de riesgo cardiovascular conocidos. Es interesante que la disfunción endotelial precede a alteraciones vasculares estructurales, lo que indica un papel protector del endotelio funcionalmente intacto (THOMAS F. LÜSCHER and MATTHIAS BARTON, 1997).

oxidativo que rápidamente reacciona inactivándolo. Varias son las funciones que se le atribuyen: vasodilatación, antiadhesivo, antiagregante plaquetario, por lo que resulta de suma importancia a la hora de relacionar su acción con la prevención y tratamiento de las distintas patologías cardiovasculares.

El ejercicio, puede ser uno de los principales causantes por los que se puede aumentar la biodisponibilidad y actividad de este gas, hasta el momento se conocen dos mecanismos por los que se relacionan al ejercicio con el aumento del óxido nítrico: estrés mecánico y metabólico.

La velocidad con la que la sangre se desplaza en el interior del vaso sanguíneo se mide a través de dynas/cm², en estado de reposo cuando el volumen minuto cardíaco (VMC) es de aproximadamente 4-5 litros, la velocidad promedio es de 4 dynas/cm². Cuando comienza a incrementarse la demanda por los tejidos activos, el sistema cardiovascular responde aumentando el flujo sanguíneo y en consecuencia el VMC se incrementa entre 3 a 4 veces más que en reposo, esto trae consigo un aumento en la velocidad de desplazamiento de la sangre hasta valores de aproximadamente 50 dynas/cm².

El flujo de un líquido puede ser laminar (hidrodinámico), es decir, cada lamina de líquido se desplaza sobre la adyacente sin mezclarse ni intercambiarse o bien puede ser turbulento logrando lo contrario a lo anteriormente dicho. A la velocidad con la que la sangre pierde su hidrodinámica y las laminas del líquido, se vuelven irregulares y comienzan a mezclarse, se lo conoce como punto crítico, esto puede ser cuantificado en Reynolds (Astrand, 2010).

Hasta el momento sabemos que de los distintos tipos de flujo sanguíneos que se conocen, el laminar, el cual se caracteriza por la fricción de rozamiento que la columna de sangre produce sobre la pared del vaso, *Shear Stress*, es el estímulo óptimo para activar unos mecanorreceptores localizados en la superficie interna de las células endoteliales que censan la fuerza hemodinámica que produce la sangre y la transfiere en señales moleculares y bioquímicas, dando como respuesta rápida el aumento del calcio intracelular y como respuesta lenta el incremento de la expresión génica de la enzima óxido nítrico sintetasa endotelial, aumentando en los dos casos la producción, liberación y disponibilidad del ON (Vittone y Mundiña-Weilenmann en Houssay, 2010).

El aumento del shear stress logrado a través del ejercicio, también se asocia con una remodelación en el calibre y la sección transversal de las arterias de conductancia, proceso conocido como *arteriogénesis*. Los mecanismos que lo producen no se conocen fuertemente, pero se pueden asociar con la fricción de rozamiento de la sangre y el aumento de la biodisponibilidad de ON (Green, 2009).

Los distintos factores de riesgo cardiovasculares, no solamente se han asociado con la disfunción endotelial y la alteración de los procesos anteriormente descritos, sino también con el aumento de lesiones, senescencia, y apoptosis del endotelio vascular.

En el año 1997 Asahara y cols. describieron un subgrupo de monocitos de sangre periférica provenientes de la médula ósea, denominadas *células precursoras endoteliales (EPC)* que migran por la circulación sistémica hacia el endotelio vascular dañado, contribuyendo a su reparación y re-endotelización. Y que una vez en la circulación periférica, secretan factores proangiogénicos, como el factor de crecimiento vascular endotelial (VEGF) y el factor estimulante de colonia de granulocitos (G-CSF), capaces de estimular paracrinamente los procesos de neovascularización y angiogénesis.

En aquellas personas con riesgo cardiovascular, altos niveles de células progenitoras circulantes están asociados con una mejor supervivencia y disminución de eventos cardíacos, mientras que una disminución

en el número de EPC parece ser un predictor independiente de morbilidad y mortalidad de las enfermedades cardiovasculares (Hill, 2003 adaptado por Konstantinos, 2013).

Varios pueden ser los estímulos que aumenten los niveles de EPC circulantes, el ejercicio puede ser uno de ellos debido al aumento de la producción de ON y la inducción del estímulo más potente, la isquemia. Por una gran cantidad de estudios (Laufs et al, 2004; Sonnenschein et al. 2011; Sarto et al, 2007) evidenciaron que el entrenamiento aeróbico del 60 a 70% del consumo de oxígeno pico con un volumen de 30 a 45 minutos son los que mejor asociación demostraron entre EPC y protección vascular.

Por otra parte, la intensidad del ejercicio es otro factor importante para lograr la movilización de las EPC, recomendando ejercicios intervalados de alta intensidad de hasta el 90% del VO2 pico. Varios son los estudios que indican que este método parecería ser más efectivo que el entrenamiento de intensidad moderada en pacientes con enfermedad coronaria e insuficiencia cardíaca (Wisloff, U. et al 2007 y Meyer, P. et al 2012).

A modo de reflexión final, tendríamos que enseñar sobre la importancia y los beneficios que el ejercicio correctamente programado tiene para la salud general y cardiovascular, pudiéndolo utilizar como una verdadera herramienta, de muy bajo costo y de muy fácil aplicación, para la prevención y rehabilitación de una gran cantidad de patologías que aquejan a nuestra población. Los programas de ejercicio deberían resultar: seguros, placenteros, entretenidos, desafiantes y sobre todas las cosas correctamente fundados en la evidencia científica.

Referencias bibliográficas

- Asahara T, Murohara T, Sullivan A, Silver M, van der Zee R, Li T, Witzenbichter B, Schattteman G, Isner J.M. (1997). "Isolation of putative progenitor endothelial cells for angiogenesis". En *Science*, 275. Berlín: Spirnger, 964–967.
- Boraita Pérez A. (2008). "Ejercicio, piedra angular de la prevención cardiovascular". En *Rev Esp Cardiol.*; 61(5), pp.514-28.
- Carnethon, M. R., Gulati, M. y otros (2005). "Prevalence and Cardiovascular Disease Correlates of Low Cardiorespiratory Fitness in Adolescents and Adults". En *Jama*, Vol. 294, N°23.
- Chong Do, L., Steven N., Andrew S. (2007), "Capacidad Cardiorrespiratoria, Composición Corporal y Mortalidad por Todas las Causas, y por Enfermedades Cardiovasculares". En *Hombres*. PubliCE Standard, Biosistem.
- Di Francescomarino, S., Sciartilli, A., Di Valerio V., Di Baldassarre, A. y Gallina, S. (2009). "The Effect of Physical Exercise on Endothelial Function". En *SportsMed*, 39 (10), pp. 797-812.
- Edward and Steven Blair (2011). Archer Physical activity and the prevention of cardiovascular disease: from evolution to epidemiology. *Prog Cardiovasc Dis.* 53, pp.387- 396.
- Fernández, J.M., Fuentes-Jiménez F., y López-Miranda J. (2009). "Función endotelial y ejercicio físico". En *Andal Med Deporte*; 2 (2), pp. 61-69

- Ferrante, D., Virgolini, M. (2007). "Encuesta Nacional de Factores de Riesgo 2005: resultados principales Prevalencia de factores de riesgo de enfermedades cardiovasculares en la Argentina". En *Revista Argentina Cardiol*, 75. pp. 20-29.
- Green, D. J. (2009). "Exercise Training as Vascular Medicine: Direct Impacts on the Vasculature". En *Humans. Exerc. Sport Sci. Rev.*, Vol.37, No. 4, pp. 196-202.
- Green, D. J., Maiorana, A., O'Driscoll, G. y Roger T. (2005). "Effect of exercise training on endothelium-derived nitric oxide function". En *Humans. Jphysiol*, pp. 068-197.
- Howard D. S., Ralph S. P. y I-Min L. (2000). "Physical Activity and Coronary Heart Disease in Men: The Harvard Alumni Health Study". En *Circulation*, 102. pp. 975-980.
- Karasik, P., Greenberg, M. y otros, (2010). "Exercise Capacity and Mortality". En *Older Men: A 20-Year Follow-Up Study*. *Circulation*, 122. pp.790-797.
- Laufs U. y otros (2004). "Physical training increases endothelial progenitor cells, inhibits neointima formation, and enhances angiogenesis". En *Circulation*, 109. pp.220–226.
- Luscher, T. y Barton, M. (1997). "Biology of the Endothelium Clin". En *Cardiol*, Vol. 20, (Suppl. II), II-3–II-10.
- Márquez R., Rodríguez J., Ordax, S. y De Abajo, O. (2006). "Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física". En *Apunts Educación Física y deportes, actividad física y salud*, pp. 12-24.
- Meyer, P., Normandin, E., y otros, (2012). "High-intensity interval exercise in chronic heart failure: protocol optimization". En *J Card Fail*, 18(2), pp.126–133.
- Min L. y otros, (2003). "Relative Intensity of Physical Activity and Risk of Coronary Heart Disease". En *Circulation*, 107, pp.1110-1116.
- Ministerio de Salud de la Nación (2011). Segunda Encuesta Nacional de Factores de Riesgo para Enfermedades No Transmisibles. Primera Edición. Buenos Aires: Ministerio de Salud de la Nación.
- Myers, et al. (2002). "Exercise capacity and mortality among men referred for exercise testing". En *N Engl J Med*, Vol. 346, N° 11.
- Pedersen, B. K., Saltin, B. (2006). "Evidence for prescribing exercise as therapy in chronic disease". En *Scand J Med Sci Sports*, 16 (Suppl. 1), pp. 3–63.
- Ramírez-Vélez, R. (2010). "Actividad física y calidad de vida relacionada con la salud: revisión sistemática de la evidencia actual". En *Revista Andal Med Deporte*, 3(3), pp-110-120.
- Sonnenschein, K., Horvath, T., Mueller, M., Markowski, A., Siegmund, T., Jacob, C., Drexler, H. y Landmesser, U. (2011). "Exercise training improves in vivo endothelial repair capacity of early endothelial progenitor cells in subjects with metabolic syndrome". En *Eur J Cardiovasc Prev Rehabil*.
- Szostak, J. y Laurant, P. (2011). "The forgotten face of regular physical exercise: a 'natural' anti-atherogenic activity". En *Clinical Science*, 121, pp.91–106.
- Wisloff, U., Stoylen, A. y otros (2007). "Superior cardiovascular effect of aerobic interval training versus moderate continuous training in heart failure patients". En *A randomized study. Circulation*, 115, pp. 3086–3094.

CAPÍTULO 11

La educación del cuerpo: la danza como práctica corporal

Carolina Escudero

Introducción

En este artículo nos interesa poner en juego dos elementos; por un lado qué significa educar al cuerpo, es decir, tomarlo como objeto de la enseñanza a partir de reconocer la posición constitutiva que ocupa en lo que denominamos prácticas corporales. Por otro lado, nos interesa especificar de qué manera tenemos que interpretar a la danza, para poder incluirla en el conjunto de las prácticas corporales y a partir de allí, reconocerla como contenido de una educación del cuerpo.

1.

Para desarrollar el primer elemento vamos a presentar de manera sintética algunas definiciones y relaciones de aquello que entendemos por educación y enseñanza con el objetivo precisar una posición epistemológica que sostiene, no sólo nuestra concepción de la educación del cuerpo, sino también del sentido mismo de la educación y de la tarea de enseñar. Podría pensarse a la Educación Corporal como un caso específico de esta concepción general.

Podemos pensar a la educación como la constante tarea que la sociedad asume con el objetivo de garantizar la trasmisión de su cultura y sus arbitrarios culturales. También podemos pensar a la educación vinculada al dispositivo escolar, y entenderla como un mecanismo de socialización que garantiza, en una sociedad dada, el acceso a la cultura de las generaciones jóvenes. En este artículo asumimos la concepción ampliada de educación y entendemos que la trasmisión de la cultura implica no sólo un acceso a ella, sino y fundamentalmente, un acceso crítico, analítico y reflexivo (Bourdieu, 1997) y sostenemos que el acto de educar, no se circunscribe necesariamente al ámbito institucional del dispositivo escolar.

Estas definiciones que generalmente se interpretan como teóricas y abstractas y pueden por momentos parecer alejadas de los problemas curriculares e incluso de los problemas pedagógicos específicos, en tanto que estos aparecen como urgentes y concretos, son definitorias e incluso, constitutivas de nuestra

manera de entender la educación y de encarar la enseñanza. Esto, en la medida en que son los elementos que vuelven inteligible y por lo tanto interpretable, una práctica pedagógica cualquiera.

Entre la educación y la enseñanza hay una diferencia específica vinculada al lugar que ocupa el saber en tanto elemento a ser transmitido, entendiendo la transmisión, no de manera unidireccional y lineal, sino dialéctica y dialógica. La enseñanza, en tanto práctica social e histórica, hace eje en el saber que es objeto de transmisión, en la educación por el contrario, el saber ocupa un lugar más entre otros elementos que le son constitutivos (justamente, el conjunto de los arbitrarios culturales que trascienden en mucho el contenido de saber en términos concretos). De manera general, podemos arriesgar que en la actualidad, la educación responde a la lógica del dispositivo biopolítico, de gestión de cuerpos en relación a la producción de una población. Por el contrario, la enseñanza se sitúa de manera exclusiva en la dimensión del saber y más específicamente con la producción de saber en una situación común, donde el agente y el recipiente comparten un espacio y estado de experimentación (Behares y Rodríguez Giménez, 2008).

Cabe decir, sin embargo, que no es posible la enseñanza sin la educación, el problema actual reside en haber replegado la primera sobre la segunda y suponer que educar equivale a enseñar. La primacía de la mirada pedagógica en la reflexión sobre los problemas de la educación relega, e incluso, vela, la importancia de la enseñanza en la dinámica crítica que se puede dar dentro de los límites de un dispositivo cualquiera y enfoca la mirada en los problemas casi técnicos, de organización y presentación de un conjunto de conocimientos estabilizados en el orden social y cultural, dando un mayor peso relativo a la dimensión objetiva y pasiva del aprendizaje (Behares y Rodríguez Giménez, 2008).⁶⁶

La enseñanza entonces, puede definirse como un acto de palabra (Behares y Rodríguez Giménez, 2008), una instancia no constante, que acontece generalmente en el contexto del dispositivo educativo y se ubica entremedio del conocimiento (entendido como el conjunto de saberes más o menos estabilizados y objetivos que se comparten en un orden cultural determinado) y del saber (entendido como subjetivo, e inestable, siempre en movimiento en la medida en que es lo que aparece cuando la verdad se reconoce como falta). La enseñanza nos pone en relación directa tanto con el conocimiento como con el saber, elemento que históricamente la pedagogía ha dejado de lado.

Este vínculo explícito entre enseñanza y saber supone que en nuestra concepción de la Educación Corporal, interpelar al sujeto es una tarea constitutiva, porque el saber se define justamente por la implicación subjetiva con una idea o forma de pensamiento (Behares y Rodríguez Giménez, 2008). La Educación Corporal tiene por objeto la transmisión de saber de las prácticas corporales, es decir, de aquellas formas racionalizadas y regulares de comportamiento que toman por objeto al cuerpo y lo constituyen. El cuerpo de las prácticas corporales se constituye en el orden simbólico a partir de la articulación del sujeto al orden signifiante. Sin prácticas simbólicas que organicen el hacer del cuerpo, no habría cuerpo en sentido alguno, así, es que el cuerpo que es objeto de la Educación Corporal es un cuerpo que le pertenece a la cultura (Crisorio, 2011; Crisorio y Escudero, 2012).

Ahora bien, veamos que significa educar al cuerpo teniendo en cuenta el registro epistemológico desarrollado líneas arriba. Hemos sostenido que el cuerpo se construye en las prácticas simbólicas, a partir

⁶⁶ Sobre esto, ver "De un cuerpo que responda a la palabra: Un retorno a la teoría antigua de la enseñanza" En este artículo queda claro que la reducción de la pedagogía a una relación de simple transmisión lineal de contenidos socialmente aceptados y estabilizados, remite a una comprensión moderna de la enseñanza. Muestra cómo en la antigüedad, la pedagogía suponía otra concepción de la enseñanza.

de su inclusión en el orden simbólico a través de la palabra. En nuestro concepto, el lenguaje no es un sistema de representación ni un medio de comunicación, sino una práctica. En este sentido, el lenguaje es capaz de hacer cosas y producir efectos de verdad. El cuerpo que creemos propio es en verdad “un regalo del lenguaje” (Lacan, 1997). No es, entonces, una representación (ficción, espejo o ideal de algo que no es, o que es distinto de sí), ya que esto supone algo que es natural o socialmente, ni un sustrato natural (biológico o físico) cargado de simbolismos por la cultura (a esto nos remite la categoría de corporeidad). El cuerpo es una construcción dada en el registro de las prácticas culturales. Pero no por esto carece de materialidad; al contrario, su constitución como objeto evidencia los efectos de verdad que los discursos y las prácticas tienen en el cuerpo y por tanto la efectividad con la que el mismo opera en la realidad social. En este sentido sostenemos que “(e)n tanto unidad real, sustancial y carente de alteridad, es el producto del discurso occidental respecto de él, igual que en cuanto superficie o volumen cerrados que definen un interior y un exterior” (Crisorio, 2011). Por todo esto, en nuestra perspectiva, “lejos de pertenecer a la naturaleza, el cuerpo es de la cultura y tiene una historia en la que hay que indagar, no para saber qué o cómo ha sido sino para elaborar un concepto de cuerpo nuevo más que un nuevo concepto de cuerpo” (Crisorio, 2011:3). El cuerpo de la Educación Corporal es un cuerpo de la acción que se constituye en la esfera de un hacer que no reenvía a la dimensión de intercambio productivo (del trabajo) ni de intercambio simbiótico (biológico), sino del intercambio simbólico, donde los márgenes de interpretación, equívoco y ambivalencia son constitutivos, lo cual nos obliga a asumir la tarea constante de la reflexión analítica y crítica para constituirnos como cuerpo.

La educación del cuerpo supone prepararlo para el conjunto de acciones que requiere una práctica específica, incluirlo en ese conjunto práctico de manera reflexiva, al situarlo como el objeto de saber a partir del cual el sistema de la práctica se hace inteligible. En este sentido tenemos que considerar al conjunto práctico que toma por objeto al cuerpo, en nuestro caso la danza, en función de a) *su homogeneidad*, en la medida en que funciona como regularidades y racionalidades que organizan la conducta, tal como pueden ser un código de movimientos determinado como en el caso del ballet, o los principios de improvisación y composición que desarrolla Rudolf von Laban o Doris Humphrey; b) *su sistematicidad*, en la medida en que el análisis de un dominio de prácticas supone poner atención en los ejes del saber, del poder y de la ética, sobre los que se puede tener registro a partir del acceso y el análisis de las teorías sobre danza, o identificando las relaciones históricas entre los géneros por ejemplo; c) *su generalidad*, entendida como recurrencia, la danza es recurrente en nuestra cultura, y la danza-arte es recurrente en la modernidad más allá de los diversos estilos asumidos, lo que permite investigarla en sus especificidades a la vez que plantea problemas generales que nos interesan, por ejemplo: movimiento-práctica, cuerpo-danza, danza-movimiento (Foucault, 1993).

Educar el cuerpo supone también educarlo para un uso que puede trascender la lógica del conjunto práctico en el que se instituye como objeto. Esta dimensión del uso supone en cierto sentido la posibilidad de amplificar el sentido de las acciones que una práctica específica supone, ya que permite incluirlo en el registro de la cultura de una época en función de los modos en que la misma interpela al cuerpo.⁶⁷ Así, la educación del cuerpo, en función de suponer que el objeto de la educación son las prácticas y no las

⁶⁷ Aquí, suponer que el cuerpo puede usarse más allá de los límites que implica un conjunto práctico, no supone abandonar la práctica, sino operar desplazamientos con el saber que una práctica nos ofrece. Hacer significativo un sentido del cuerpo, más allá de los límites de una práctica específica.

actividades, habilita a nuestro entender, no sólo la formación de expertos, sino la formación de cuerpos para un uso. Dónde el uso del cuerpo remite a la posibilidad, que en los límites de la práctica nos habilita a tener el pensamiento crítico respecto de una organización y problematización racionalizada de la conducta, cuando ésta no está sometida a interdictos explícitos o códigos de comportamiento rígidos. El uso del cuerpo supone la reflexión, en los límites de la práctica, de lo que podemos hacer con lo aprendido, con su racionalidad, con su dimensión de saber, de acción con los otros y uno mismo. El uso supone la reflexión, porque es el resultado en la acción de la pregunta por el hacer cuando no está especificada la forma. Si aceptamos que la Educación Corporal educa un cuerpo para el uso (también lo educa para una formación disciplinar específica o de competencia, pero también para un uso), podemos aceptar también que la Educación Corporal habilita a pensar que el efecto de su enseñanza puede tomar la forma de una estética de la existencia, dónde el cuerpo que se constituye, se tome como objeto de elaboración de la conducta a lo largo de una vida subjetiva.

2.

Veamos entonces que implica entender a la danza como práctica corporal, que desplazamientos supone respecto del lugar que ha tenido en occidente. Entender la danza como una práctica corporal supone una comprensión del cuerpo de la danza en términos de su constitución como objeto de esas prácticas, a la vez que opera como una precisión (un nivel más de determinación, una mediación más) respecto de la categoría foucaultiana de práctica. Aquí, el significado que damos a las “*prácticas corporales*, por ejemplo, no es un equivalente de actividades físicas o de movimiento humano, sino que indica las prácticas históricas, por ende políticas, que toman por objeto al cuerpo” (Crisorio, 2011, 3 mimeo). Considerar las prácticas corporales y el cuerpo que ellas construyen como el objeto de investigación, supone la adopción de una perspectiva o mirada epistemológica según la cual “el discurso funda el objeto del cual se va a hablar, si el objeto de estudio es producido por los enunciados, un discurso se funda en la separación que establece respecto de otro, al que obviamente excluye” (Crisorio, 2011, 1 mimeo). En esta línea cabe destacar que la danza es considerada una práctica tanto en su aspecto performático –de ejecución de los pasos– como en su aspecto discursivo, en la medida en que su ejecución está orientada tanto por el conjunto de saberes técnicos sistematizados en manuales y libros de texto específicos, como por los discursos de la crítica especializada y de los análisis sobre estética de la danza y los estudios de arte. El lenguaje que sostiene y constituye a la danza es considerado también una práctica y no simplemente un sistema de representación o un medio de comunicación.

La Educación Corporal, dijimos, supone la enseñanza de prácticas corporales, entendidas como formas racionalizadas y organizadas de conducta que toman por objeto al cuerpo y en ese tomar como objeto, lo constituyen. No podemos, en Educación Corporal, pensar primero al cuerpo y después al saber o contenido, ya que el pensamiento o contenido a ser transmitido en la práctica tiene el efecto de constitución de cuerpo. Recordemos que para Foucault (1999, 2004) las prácticas nos constituyen, al menos en tres sentidos: en la medida en que nos piensan, ya que el pensamiento anónimo practica nuestras formas de saber, nuestra

aceptación o rechazo a la norma y la manera en que nos conducimos. Nos constituyen en segundo lugar porque la posibilidad de habitar una experiencia se vincula con la correspondencia entre formas de pensar, tipos de normatividad y modos de subjetivación; los cuales se establecen de manera más o menos estables en una cultura, justamente a raíz del pensamiento que las produce. Por último, nos constituyen en la medida en que son racionalidades que organizan la conducta, que suponen un grado de sistematicidad tal que remiten al saber al poder y a la ética, en tanto dimensión del sí-mismo y que son generales, en tanto recurrentes en la historia.

En la Educación Corporal, la centralidad de la categoría de práctica también es resultado de un desplazamiento epistemo-metodológico que responde a la necesidad de revisar el objeto que la define como discurso de saber. Ya no la actividad física, sino las prácticas. La categoría de práctica, amplifica, a la vez que precisa, las posibilidades de significación que puede tener el saber de la Educación Corporal. Porque al incluirla como significantes constitutivos de su saber habilita a pensar el cuerpo en su constitución histórica y en sus vínculos espesos con el saber, el poder y la ética; reforzando así, el hecho de que el cuerpo que supone la Educación Corporal para constituirse en pensamiento y dominio de saber, es un cuerpo de la cultura, del orden significantes. Las diversas prácticas que toman por objeto al cuerpo, como el deporte, la gimnasia, el juego o la danza son, en occidente, prácticas recurrentes incluso desde antes que la escritura permita tener documentación de ello. Entonces primero la práctica, que es la manera en que el pensamiento hace experiencia (Foucault, 2013) y después el cuerpo, primero la práctica y después la subjetividad.

Los elementos expuestos arriba nos ofrecen un criterio de interpretación para comprender la práctica de la danza, esa interpretación tiene un efecto de constitución en términos simbólicos. No queremos decir que vamos a construir una danza nueva y nunca antes bailada, por el contrario, queremos decir que interpretando de otra manera los modos de hacer, éstos se transforman, se constituyen en algo diferente, ya que el extender los límites de lo que nos hace ser, transformamos nuestra experiencia, lo que hacemos y lo que somos. En este sentido, probablemente la danza de la Educación Corporal tome elementos del código técnico que nos ofrece la danza clásica, y también trabaje con pautas de improvisación para la generación de material de movimiento propias de la danza moderna e incluso de la danza contemporánea. Pero en la medida en que todos esos recursos más o menos técnicos se utilicen, ya no en función de la producción de una obra de arte, sino en función de la educación del cuerpo, van a adquirir un sentido distinto, van a armar otro conjunto práctico, otra tecnología de producción de saber y subjetividad. La mirada funda el objeto, una nueva forma de mirar implica por tanto un objeto nuevo. Para el caso de una danza de la Educación Corporal, ese objeto ya no sería el arte, sino el cuerpo. Esto es central, y es la novedad que introduce el discurso de la Educación Corporal en la danza. Entender a la danza como práctica corporal implica principalmente y fundamentalmente, elevar el cuerpo a objeto, 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. Este desplazamiento es central, ya que de manera general la danza no ha problematizado el cuerpo, sino que lo ha instrumentalizado.

Así, el hecho de que la danza no haya problematizado el cuerpo se vincula con dos elementos precisos: con la reducción de la danza al campo del arte, y por tanto con su definición en términos de movimiento; y con el hecho de que el cuerpo es asumido como una condición para la danza, como un instrumento. A su vez, esa asunción implica una concepción del cuerpo como algo que nos viene dado

como natural y sobre el cual se puede operar sólo en función de necesidades plásticas/artísticas. Este supuesto explica la imposibilidad que tuvo la danza, así como la teoría de la danza, de problematizar el cuerpo: al asumirlo como natural se cierra la posibilidad de ver la constitución histórica del cuerpo, e incluso la reducción del cuerpo a instrumento de la danza. También explica por qué, cuando se instala el cuerpo como tema, sólo se hace inscribiéndolo en la dimensión imaginaria de producción de metáforas artísticas. El cuerpo es un tema del arte y no de la racionalidad práctica que supone su construcción como efecto de la práctica y del conjunto de acciones que la producción de una forma coreográfica requiere del cuerpo. El cuerpo objeto de las prácticas del arte es, para la danza y la teoría de la danza, un cuerpo natural, más o menos entrenado, más o menos estilizado, pero natural. Los desarrollos técnicos del siglo XX son claros en esto: la puesta en juego de la respiración y la gravedad como supuestos de mayor expresividad para la danza lo demuestran al suponer un cuerpo biológico y la organicidad de esa biología. También lo hacen los desarrollos de Laban en relación a las formas de composición, ya que el cuerpo de Laban es un cuerpo físico-natural, una masa en movimiento. El espacio labaniano, a partir del cual puede leerse el movimiento del cuerpo de la danza, es un espacio de tres dimensiones que pretende escapar a su inclusión en el discurso, a su constitución en el orden simbólico. Incluso, las gráficas de notación buscan ofrecer las tres dimensiones en el plano único del papel.

¿Cómo hacemos para escapar a esta asunción del cuerpo como elemento natural, como resto de naturaleza en el artefacto de la danza? Si, como dijimos, la danza no problematiza el cuerpo por el hecho de pensarse en términos de arte y por lo tanto en términos de movimiento, el primer desplazamiento que tenemos que hacer es respecto de la concepción y de la comprensión artística de la danza. Ya no entender a la danza como arte sino como práctica. Esto nos lleva de inmediato a una segunda cuestión, que tiene que ver con la relación entre técnica e instrumento, términos que también se anudan en el cuerpo que se supone natural. Si operamos aquí un segundo desplazamiento, podemos empezar a pensar otro lugar lógico para el cuerpo, ahora como resultado y no como condición; y podemos pasar a otra relación con la técnica ya que nos movemos hacia una estética de la *techné*. A nivel de la danza en tanto forma coreográfica, el desplazamiento nos lleva del arte a la práctica y, por lo tanto, del movimiento del cuerpo a las racionalidades que organizan su hacer. A nivel del cuerpo, el corrimiento nos lleva del instrumento —e, incluso, de la concepción naturalista del cuerpo en tanto instrumento— al cuerpo objeto construido por la danza, lo que implica a su vez pensar que la danza no es simplemente un objeto construido por el movimiento del cuerpo y que el cuerpo no sólo es resultado del entrenamiento sujeto al código de movimiento.

El cuerpo se hace y la danza es un hacer. El hacer del hombre, cuando lo articulamos a la construcción de sentido (y no sólo a la reproducción y satisfacción de las necesidades) y a su inteligibilidad a partir de una forma, es resultado de una *techné*. El desplazamiento, a nivel del cuerpo, del instrumento al objeto nos aleja de la técnica en su sentido instrumental y antropológico, pero no nos aleja de la *techné* en el sentido griego, en tanto estatuto poético del hacer del hombre en la tierra.

3.

Para concluir nos interesa introducir un elemento que si bien no ha sido el objeto de trabajo de este artículo, no deja de estar en conexión directa con los problemas que aquí trabajamos, ese elemento remite a la cuestión del sujeto. Si ponemos atención a las implicaciones que supone la idea de educación y enseñanza expuestas y si consideramos la teoría del lenguaje que supone el discurso de la Educación Corporal, queda claro que del otro lado del cuerpo, al bies del cuerpo que nos interesa trabajar, encontramos al sujeto que queremos interpelar, en el punto en que nuestra apuesta puede pensarse en términos de hacer del cuerpo un *locus* para la asunción de un posición subjetiva, y volver al cuerpo un principio de actividad para el sujeto. La Educación Corporal nos permite articular la relación sujeto, cuerpo, danza y saber; y nos coloca frente al problema o al desafío de argumentar el sentido ético-político que tiene educar el cuerpo con la danza, a partir de incluirla como un contenido de la Educación Corporal. La Educación Corporal se diferencia de la Educación Física en el objeto que construye, y ese objeto es justamente el cuerpo. No es casual que la naturalización del cuerpo (en términos biológicos o físicos) funcione en la danza como arte y en la Educación Física, y no es casual tampoco que se eclipse la problematización de las formas de construcción del cuerpo con las que indefectiblemente operan, aun sin reconocerlo o justamente por no reconocerlo.

La Educación Corporal nos habilita e incluso nos invita a pensar la danza como un contenido de su enseñanza, ya que hace eje en el cuerpo construido por las prácticas en el orden simbólico y pone en juego la relación que el cuerpo y la educación tienen con el sujeto; nos propone también una ética que, pensada en términos estéticos, nos brinda criterios y herramientas para una crítica al individualismo y al instrumentalismo con que se ha pensado el cuerpo de la danza, al menos hasta ahora.

Referencias bibliográficas

- Behares, L. y Rodríguez Giménez, R. (2008). *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Editorial de la Facultad de Humanidades. UdelaR: Uruguay.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama: Barcelona.
- Crisorio, R. y Escudero, C. (2012). "Notas para una ética de la Educación Corporal". Actas de las VII Jornadas de Sociología de la UNLP: La Plata, Argentina.
- Crisorio, R. (2011). "Educación corporal". Texto inédito.
- Foucault, M. (1983). "Qué es la Ilustración". En *Obras Esenciales. Volumen 3*, (1999). Barcelona: Paidós.
- (1995). *Freud, Nietzsche, Marx*. Buenos Aires: El cielo por asalto.
- (1999). "La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad" en *Estética, ética y hermenéutica Obras Esenciales. Volumen 3* (1999). Barcelona: Paidós.
- (2000). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- (2004a). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Argentina: Siglo XXI.
- (2004b). *Historia de la sexualidad. El cuidado de sí mismo*. Argentina: Siglo XXI.

—(2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*, Buenos Aires: Nueva Visión.

—(2013). *La inquietud por la verdad*. Siglo XXI: Buenos Aires

Kaminsky, G. (Ed.) (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: Biblioteca de la mirada.

Lacan, J. (1993). *Psicoanálisis, Radiofonía y Televisión*. Barcelona: Anagrama.

CAPÍTULO 12

Educación corporal: prácticas *con* el cuerpo

Agustín Lescano

Este texto tiene por objeto conceptualizar tres ideas: cuerpo, prácticas, disciplina; para luego pensar algunas relaciones que la Educación Corporal propone. Es preciso señalar que el concepto de *cuerpo* y *prácticas* son ideas centrales en la Educación Corporal. Por otra parte, el concepto de *disciplina* en el marco de la Educación Corporal, no adquiere un sentido negativo como generalmente se le atribuye; todo lo contrario. Solo adquiere un sentido negativo cuando se busca normalizar con la disciplina.

Cuerpo

En su aspecto positivo la Educación Corporal “entiende al cuerpo y al ser humano mismo como constituidos en un orden simbólico” (Crisorio, 2012).

Esta idea nos permite pensar que un cuerpo que se constituye en un orden simbólico no está dado o no es propiedad del hombre en tanto ser humano. El cuerpo no está instituido en el ser humano ni es un principio fundante del mismo. Entonces se puede pensar que la constitución del cuerpo no se da en su desarrollo sino en sus relaciones, en sus acciones, en sus usos, en sus prácticas. Distinguimos brevemente la noción de prácticas de la noción de movimiento, porque la noción de prácticas puede dar cuenta de un rastreo discursivo y teórico que la noción de movimiento no concibe, es decir, las prácticas incluyen la teoría y no están por fuera de ella. Entonces si el cuerpo es aquello que se constituye en el orden simbólico el objeto de la Educación Corporal es el cuerpo de la acción y no aquel cuerpo natural caracterizado por diferentes dimensiones, fases, etapas, pulsiones o subjetividades singulares alojadas y rastreadas en las claves (esencias, propiedades y naturalezas) de un cuerpo biológico.

Por otra parte, si el cuerpo se constituye en un orden simbólico, en las relaciones, en las acciones, en las prácticas; podemos pensar siguiendo la argumentación que Crisorio hace a partir de Lacan, que el cuerpo se unifica en la imagen del espejo, en la mirada de los otros, en la palabra del Otro entendida ésta como cultura-orden simbólico (2010: 223). Es decir, el punto de partida no es la unidad, sino la fragmentación que se unifica en la mirada de los otros (pares) y en el Otro (cultura). Pero esta fragmentación se caracteriza por tener dos dimensiones coordinadas en la acción y no tres dimensiones subordinadas y dependientes a otra superior:

La Educación Corporal define como objeto el cuerpo de la acción, que es bidimensional y paratáctico –opera en dos dimensiones y está compuesto de partes yuxtapuestas y coordinadas entre sí en un mismo nivel– y no el cuerpo tridimensional e hipotáctico –poseedor de tres dimensiones y cuyas partes se subordinan a un todo anterior y superior a ellas– (Crisorio, 2012).

El cuerpo pertenece y se constituye en la cultura, por lo tanto “nuestro cuerpo son las acciones de nuestro cuerpo [...] fragmentos y acciones en devenir, cambiantes, inestables resistentes a toda percepción unitaria e interior” (Crisorio, 2010: 224). Resaltamos “resistentes a toda percepción unitaria e interior”, porque si la constitución está en el orden simbólico conocemos y sabemos nuestro cuerpo por aquello que podemos pensar en relación con otros y con ese orden simbólico. Dice Crisorio en su tesis:

Nuestro cuerpo es “sabido” por nosotros, “conocido” por nosotros, pero nunca percibido por nosotros. El cuerpo que creemos percibir es, en realidad, el cuerpo que podemos pensar, el cuerpo que podemos ver en los otros como los otros lo ven en nosotros. (2010: 222)

Por último, si “nuestro cuerpo son las acciones de nuestro cuerpo” podemos relacionar esta idea con la conceptualización que Foucault realiza sobre el poder, ya que lo piensa como modos de acción que actúan sobre las acciones de los otros. Así, el poder no se ejerce en el cuerpo, sobre el cuerpo; lo atraviesa y tiene efectos sobre las acciones que hacemos *con* el cuerpo. El poder, dice Foucault: “lejos de estorbar al saber, lo produce. Si se ha podido constituir un saber sobre el cuerpo, es gracias al conjunto de una serie de disciplinas [...]” (1992: 115)

Entonces estudiar el cuerpo, las acciones de nuestro cuerpo y la constitución en su orden simbólico se puede hacer analizando lo que hacemos, el modo en que lo hacemos y lo que pensamos respecto del hacer y del modo.

Práctica

Este concepto resulta central en la teoría de la Educación Corporal porque plantea una posición epistemo-metodológica y porque además constituye a la misma Educación Corporal. Haciendo una breve interpretación, se puede relacionar ‘la práctica’ con el pensamiento y con el discurso. La Educación Corporal reconoce en la práctica un modo de acción diferente al de la teoría. Se la reconoce distinta pero se adopta una postura epistemo-metodológica que no establece connotaciones valorativas diferenciadas (cf. Escudero, Lescano y Simoy: 2008). No es mejor la teoría que la práctica, ni inversamente como se suele sostener a partir de la vivencia y la experiencia de la práctica. La conceptualización de la práctica para la Educación Corporal no implica decir lo que hay que hacer teóricamente y ejecutar prácticamente lo que la teoría dice. En un diálogo entre Foucault y Deleuze, este último sostiene que:

La práctica se concebía bien como una aplicación de la teoría, como una consecuencia, o bien por el contrario como debiendo inspirar la teoría, como siendo ella misma creadora de una forma de teoría futura. De todos modos se concebían sus relaciones bajo la forma de un proceso de totalización, en un sentido o en el otro. (1992: 83)

Entonces, para la Educación Corporal la relación entre teoría y práctica se plantea distinta. Volviendo al diálogo entre Foucault y Deleuze, el segundo plantea una nueva manera de estas relaciones. Dice que “las relaciones teoría-práctica son mucho más parciales y fragmentarias” (1992b: 83), es decir, no se piensa a la teoría y a la práctica como una totalización, sino todo lo contrario. Esas relaciones dejan de ser universales y completas para pasar a ser regionales, locales e incompletas. Explica Deleuze: “una teoría es siempre local, relativa a un campo pequeño, y puede tener su aplicación en otro dominio más o menos lejano” (83-84). Siguiendo las argumentaciones del autor:

la relación de aplicación no es nunca de semejanza. Por otra parte, desde el momento en que la teoría se incrusta en su propio dominio se enfrenta con obstáculos, barreras, choques que hacen necesario que sea relevada por otro tipo de discurso (es este otro tipo el que le permite pasar eventualmente a un dominio diferente). La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo. [...] No hay más que acción, acción de teoría, acción de práctica en relaciones de conexión o de redes. (1992b: 84)

Esta idea sitúa la relación en otro horizonte, que supone que la teoría y la práctica son dos modos de acción diferentes.

Pero, como sostiene Foucault en el diálogo con Deleuze, “la teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica; es una práctica. Pero local y regional, [...] no totalizadora” (1992b: 85). Así, se posibilita la emergencia de la idea de relevos, de movimientos de alternancia, de substituciones sucesivas entre la acción de la teoría y la acción de la práctica, y se reconoce en ellas diversas temporalidades y equivalencias (cf. Escudero, Lescano y Simoy, 2008).

Como dice Deleuze en su diálogo con Foucault, “una teoría es exactamente como una caja de herramientas. [...] Es preciso que sirva, que funcione. Y no para uno mismo, si no hay personas para utilizarla, comenzando por el teórico mismo, que deja entonces de ser teórico, es que no vale nada, o que el momento no llegó aún. No se vuelve sobre una teoría, se hacen otras, hay otras a hacer” (1992b: 85-86); por lo tanto, la Educación Corporal rehúsa la importación de teorías elaboradas en otros campos para aplicarlas en el propio. La Educación Corporal selecciona y utiliza las teorías como cajas de herramientas para pensarlo y explicarlo (Crisorio, 2012).

Siguiendo esta idea encontramos una relación con la conceptualización que Foucault hace en *¿Qué es la Ilustración?* (1984) (1996)⁶⁸, ya que entiende a las prácticas en su aspecto positivo como formas de hacer, pensar y decir. No tienen una estructura y valor universal, sino que lo que hacemos, pensamos y decimo nos constituye. Así, las prácticas tienen su dominio *homogéneo* de referencia para estudiar no las

⁶⁸ Foucault, M. (1996). *¿Qué es la Ilustración?*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

representaciones que los hombres se dan a sí mismo, sino lo que hacen y la manera en que lo hacen. Hay una racionalidad (pensamiento) que organiza la manera de obrar (llamado aspecto tecnológico) y la libertad con la que se actúa dentro de esos sistemas prácticos (llamado aspecto estratégico). A su vez, estas prácticas dependen de la relación *sistemática* en tres ejes: el del saber, el del poder, el ético o consigo mismo. La Educación Corporal no piensa las prácticas de modo aislado, sino en su relación con el saber (teoría), en su relación con el poder (las acciones sobre las acciones de los otros), y en la relación de cómo nosotros mismos pensamos el saber y el poder. Podríamos decir que la Educación Corporal entiende que en esta relación *sistemática* de las prácticas nos constituimos. En síntesis, siguiendo a Castro, Foucault entiende por prácticas:

“la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (“sistemas de acción en la medida en que están habitadas por el pensamiento”), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una “experiencia” o un “pensamiento”” (2004: 274).

Retomando la opción por la práctica y no por el movimiento (dicho anteriormente) ya que en la práctica se puede rastrear un discurso, una teoría; señalamos que la conceptualización de la práctica que hace la Educación Corporal tiene su coherencia metodológica al considerar los aspectos tecnológicos y estratégicos, tiene su coherencia teórica en la problematización del saber-poder-ética, y tiene su coherencia práctica en el análisis histórico-críticos que pone a prueba las prácticas actuales.

Disciplina

Con el Diccionario de la Real Academia Española queremos destacar las siguientes acepciones sobre la disciplina:

“Doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral”.

“Acción y efecto de disciplinar”.

Por disciplinar:

“Instruir, enseñar a alguien su profesión, dándole lecciones”.

“Azotar, dar disciplinazos por mortificación o por castigo”.

Nótese que por un lado la disciplina se refiere a la enseñanza de un saber disciplinar, pero por otro lado hace referencia al disciplinamiento realizado por la instrucción o el castigo. La disciplina se la puede pensar en dos sentidos: hacia el orden del saber, hacia el orden del poder. Pero cabe aclarar que estos sentidos no se contraponen, sino que están relacionados y articulados uno al otro.

Dijimos con Foucault que poder y saber están articulados en el conjunto de una serie de disciplinas; pero la disciplina “es el procedimiento técnico unitario por el cual la fuerza del cuerpo está con el menor gasto reducida como fuerza “política”, y maximizada como fuerza “útil”” (2002: 224).

Pero esta reducción de la fuerza política y maximización de la fuerza útil, siguiendo a Foucault, son productos de la normación, es decir, del establecimiento de la *norma*. Aparece con la disciplina la *norma* con la cual se podrá desarrollar un proceso de *normalización*. La *norma* constituye una naturaleza ya dada que servirá para indicar lo normal y lo anormal. La *normalización* obliga a la homogeneidad lo que posibilita considerar biológicamente la vida o gestionarla a partir de su simple mantenimiento biológico, es decir una biopolítica que encuentra su articulación con la disciplina.

Relaciones: cuerpo-práctica-disciplina

Vamos ahora a enumerar una serie de relaciones con la intención de que éstas se sigan pensado y debatiendo.

Primera relación: si las prácticas son *por el cuerpo* entendemos que éstas se realizan por aquello que es considerado normal. Es decir, hay una naturaleza que nos constituye, no un orden simbólico, por lo tanto las prácticas deben efectuarse por el desarrollo de esa naturaleza corporal.

Segunda relación: si las prácticas son *por el cuerpo* entendemos que éstas se organizan en virtud de un conjunto de saberes disciplinares que no tienen por objeto la educación del cuerpo, sino su maximización útil.

Tercera relación: si las prácticas son *por el cuerpo* entendemos que éstas, a partir de su análisis histórico-político para pensar el presente, se organizan en virtud de los saberes médicos y saberes económicos empresariales que tienen por objeto gestionar una vida en su simple mantenimiento biológico a partir del consumo y la autonomía.

Cuarta relación: si las prácticas son *por el cuerpo* entendemos que éstas entran en la homogeneidad que hace indistinguible cuerpo-sujeto, y este último se lo piensa universalmente.

Quinta relación: si las prácticas son *por el cuerpo* entendemos que éstas se realizan, por ejemplo, bajo la siguiente modalidad: “movete durante 30 minutos, tu corazón te lo va a agradecer”; “subí las escaleras, bajá el colesterol”; “realizá actividad física saludable”; “movete saludablemente”.

Cada una de estas relaciones, y todas aquellas que se puedan pensar en ésta lógica, se caracterizan por subordinar las prácticas corporales al organismo. De este modo las prácticas se constituyen, se argumentan y se causan en el organismo.

La Educación Corporal piensa las prácticas *con el cuerpo* las cuales se constituyen en los usos, acciones y relaciones. Esto significa, poder con el cuerpo realizar deportes, gimnasias, juegos, prácticas al aire libre, danzas, etc. en virtud de cualificar la vida políticamente, lo cual nos haría más libre que la vida en su simple mantenimiento biológico. Realizar prácticas *con el cuerpo* nos permite salir de la esfera de la necesidad que está siempre presente con la constitución del organismo. Las *prácticas con el cuerpo* nos permiten pensar ejercicios que pongan en tensión el gusto con la intencionalidad y sistematicidad. Entonces, la Educación Corporal piensa la relación cuerpo-práctica-disciplina en su sentido positivo, porque las prácticas corporales

no disciplinan para homogeneizar, sino en virtud de cómo se articulan los saberes de esas prácticas con los objetivos que cada uno persigue.

Referencias bibliográficas

Crisorio, R. (2011). *Homero y Platón: dos paradigmas de la Educación Corporal*. Memoria Académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata: UNLP.

—(2012). *Educación Corporal*. Inédito.

Foucault, M. (1992). “Los intelectuales y el poder”. En *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

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

—(2002). “Los medios del buen encauzamiento”, “El panoptismo”. En *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CAPÍTULO 13

Aspectos nodulares de la organización de torneos y eventos

Ezequiel Camblor

Introducción

Las prácticas de organización de torneos y eventos presentan aspectos nodulares o centrales que interesan como guía y como listas de control de organizadores; así como parte de las decisiones a tener en cuenta para su configuración y organización en escuelas, en ámbitos recreativos, en clubes y entidades deportivas.

Para Litwin (2005), administrar competencias deportivas supone considerar los objetivos de las mismas y la tipificación de posibilidades que admite presentarlas como: competencias de uno o varios deportes; de una o varias clases en un colegio o entre varios colegios; de aficionados o federados o profesionales; de una o varias comunidades, de un país o internacionales; de deportistas amateurs o profesionales.

Independientemente de esta caracterización que circunscribe la competencia a lo deportivo, los torneos o eventos se pueden configurar y presentar desde la puesta en escena de otro tipo de prácticas no deportivas.

Un aspecto tradicional y nodular de organización es la planificación de las instancias propias y características de lo que se presenta como escena de torneo, es decir, el tiempo que transcurre desde la bienvenida a la premiación y despedida de los participantes y espectadores; y la planificación de las instancias previas y posteriores al torneo, que posibilitan el montaje y desmontaje de la escena. Son también, aspectos nodulares típicos, la elección del sistema de competición adecuado: campeonatos por extensión, por puntos, por eliminación y combinados (Litwin, 1994); la valoración del soporte de torneo necesario (Martín Andrés, 1996); el cálculo de la financiación; el armado y diseño del sistema médico y de emergencias; la preparación de instalaciones, materiales y útiles de juego; el diseño del recibimiento y de la ceremonia de premiación (Litwin, 2005).

Además, la caracterización de la sociedad de la información, hace considerar a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y las herramientas informáticas como otros aspectos centrales que permiten ampliar las posibilidades de circulación de información útil a los participantes y organizadores.

La tecnología de la Información y la comunicación y las herramientas informáticas en la organización de eventos y torneos

Distintas alternativas de enseñanza de procedimientos, mediados por la comunicación y la tecnología aplicada, promueven la circulación y difusión de la información al alcance de todos los actores involucrados en eventos, desde una modalidad diferente de gestión y programación que convive con las posibilidades de uso de las aplicaciones informáticas. Así, adquiere importancia e interés el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) durante la organización de torneos; por ejemplo, para favorecer la comunicación y circulación de la información en los grupos de trabajo conformados (Cambior, 2013).

Si un proceso de organización se puede caracterizar por los avances por fases en las que se articulan diferentes análisis de módulos de información, la tecnología ingresa en el proceso para extender las formas de comunicación, facilitar los intercambios y las tareas grupales continuando los espacios físicos con los virtuales (Cambior, 2013). La posibilidad de inclusión de herramientas informáticas amplía y extiende el espacio de las reuniones presenciales y permite reconfigurar los trabajos en grupos generando mayor cantidad de tareas y favoreciendo el uso de información variada y completa. Son herramientas útiles, desde aplicaciones ofimáticas (procesadores de texto, planillas de cálculo, generador de presentaciones, etc.), pasando por programas de telecomunicaciones, graficadores, hasta programas educativos y programas base de datos.

Las posibilidades que generan las TICs son variadas: permiten repensar el espacio tradicional de la práctica de organización de eventos y de torneos sólo limitado a reuniones de trabajo presenciales. Las TICs facilitan el acceso a la información para organizadores y participantes de los eventos; permiten interactuar a través de diferentes canales de comunicación; favorecen la independencia y la colaboración; admiten búsquedas de información en soportes diversos con el objeto de analizarla críticamente, ordenarla, organizarla, sintetizar e integrarla (Cambior, 2014).

Organización de torneos en función del marco político contextual

Conocer las formas tradicionales de organización de torneos en diferentes ámbitos, forma parte de las tareas de cualquier equipo de trabajo que debe tomar decisiones al momento de configurar un torneo, teniendo en cuenta que los destinatarios –los participantes– pueden ser en mayor o en menor medida, especialistas del deporte, gimnasia, juego u otra práctica que se esté configurando como torneo.

Los jugadores de tenis, suelen ver como atractivo el sistema de competición por eliminación simple; los de vóleybol y básquetbol ven interesante los *play off*; los seguidores de los mundiales de fútbol ven interesante al sistema de competición combinado, por puntos por zonas más eliminación directa; los jugadores de sóftbol, compiten en los torneos nacionales, en pocos días definen un equipo ganador después de un *round robin*⁶⁹ y

⁶⁹ Se llama así al sistema de enfrentamientos de todos contra todos, supone que todos los participantes de un grupo se enfrentan entre sí de forma equitativa y en un orden racional.

una sistema de eliminación *page*⁷⁰ (Federación Internacional de Sóftbol, 1994-95). La lista se puede prolongar en todos los deportes y los gustos de jugadores, entrenadores y espectadores.

El conocimiento de la forma tradicional de competición puede ser un elemento que en ciertos contextos de toma de decisión –reunión de delegados de clubes, reunión de profesores en las escuelas– erigen a quien conocen experto en el tema, posicionándolo en un lugar de privilegio en las disputas por la configuración de un torneo. Cualquier intento de modificación de la forma tradicional de competición, en este contexto, debe considerar esta particularidad para enfrentar el impacto del cambio en los participantes.

Resuelto los cambios, adquiere especial protagonismo, la difusión de la nueva versión del torneo; sus cambios, agregados, diferencias y atractivos deben ser comprendidos por los participantes –jugadores y entrenadores– y por los espectadores. La difusión por múltiples medios es aconsejada para evitar inconvenientes no deseados y para asegurar la realización de la nueva idea.

Aquí se presenta como subtema, las modificaciones de la reglamentación del deporte en función de la organización de un torneo (Cambior, 2004), ya que la variación de la forma tradicional de competición puede resultar también en modificaciones habilitadas por contextos, generalmente no vinculados estrechamente a las federaciones, como son las escuelas o los eventos organizados en contextos comunitarios.

Aspectos a tener en cuenta en la configuración y organización de un torneo escolar y en el ámbito recreativo

Un torneo interescolar se caracteriza por estar configurado en un encuadre institucional contenedor; la escuela organiza procedimientos ligados a lo educativo. Cuando extiende a la comunidad está pretensión, los eventos suelen presentarse como abiertos para abarcar la mayor parte de personas relacionadas con el territorio que vincula a la institución (Ministerio de Educación, 2003).

En un torneo interescolar es importante la programación de actividades sin afectar a otras áreas o actividades de la escuela. En el armado de equipos o grupos no solo se contempla el ser jugador; estos torneos habilitan la posibilidad de agregar roles diferentes que generen una participación que se aparte de la lógica propia del deporte en general y/o la del deporte que se esté organizando en particular. En esta línea es deseable también, la representación de los estudiantes de cada equipo en la comisión que inicia la organización del torneo. El paso siguiente aconsejado es la extensión de la representación en la conformación de un *Grupo Organizador*⁷¹ que se encargue de aconsejar, proponer, opinar, apreciar y advertir sobre cualquier aspecto de la configuración y montaje de la escena del torneo.

Es deseable en la escuela, la participación de la totalidad de los alumnos y de los integrantes de los equipos; y que estos últimos sean parejos en el sentido de la valoración de los gustos, edades y posibilidades individuales de juego. Los juegos o deportes conocidos en sus aspectos prácticos y reglamentarios y los juegos o deportes inventados patrimonio de la escuela son de interés para el organizador. Las tareas que un docente puede seleccionar deberían tener en cuenta las capacidades e intereses de los grupos persiguiendo

⁷⁰ El sistema *page* consiste en jugar dos semifinales, un final y una gran final.

⁷¹ Podría llamarse: Consejo Organizador, Comisión Organizadora, Comité Organizador, etc.

resaltar la capacidad no valorada en los espacios tradicionalmente competitivos.⁷² También es un rasgo distintivo de los torneos que se realizan en la escuela la posibilidad de la participación de personas ligadas a la institución con espacios de juego en común (Ministerio de Educación, 2003).

Un torneo escolar debería ser conocido en sus aspectos mínimos de configuración (fecha, duración, formas de juego, participantes, premios); para ello es clave la difusión previa y la realización de tareas necesarias para que nadie se sorprenda ante la configuración del torneo. El calendario y el fixture del torneo en un lugar visible (blog, cartelera de la escuela) permiten a los interesados seguir el desarrollo de la competencia.

En lo relacionado con el juego en sí, es un tema especial la valoración de la duración del torneo, a sabiendas de los límites que la institución impone. El organizador cuenta con todas las posibilidades de ser preciso en la configuración de las variables a ajustar (tiempo de juego, inscripciones, bienvenida, premiación, etc.) en este punto atendiendo a dos premisas: el respeto por los tiempos escolares; el control de las variables de configuración de los torneos.

Independientemente de lo que genere el deporte, en los torneos escolares se debería propiciar la buena convivencia y el respeto por las diferencias; se espera la habitualidad de los saludos entre los participantes, el respeto por el 'juego limpio' y una organización que felicite a ganadores y perdedores por su participación.

Un tema de especial interés para los organizadores es el momento adecuado para elegir la búsqueda de la participación en torneos interescolares. Se suele evaluar el objetivo y sistema de juego que propone el evento; el nivel de los participantes en relación con el de las otras escuelas; y la particularidad de la medición del impacto de la decisión del *mejor momento* para empezar a competir.

Cuando la elección es satisfactoria se suele avanzar en la conformación de una liga que garantice la promoción del juego y el deporte interescolar con regulaciones que garanticen participación de todos los alumnos en cada encuentro; con sistemas de juego que garanticen que los alumnos jueguen varios partidos; con días y horarios que no generen conflictos institucionales.

La habitualidad de lo interescolar es la simultaneidad de los juegos en varias canchas o sectores; y la actividad lúdica inserta en algún momento del torneo (la bienvenida puede ser un momento apropiado). Esta propuesta lúdica no suele ser competitiva, por el contrario integra y mezcla a los asistentes. El tercer tiempo, también es un momento instalado en el que se reúnen todos los participantes (Ministerio de Educación, 2003).

Organización de torneos en clubes y entidades deportivas

La organización y diseño de torneos en clubes y entidades deportivas exige el conocimiento de las particularidades de un contexto que engloba no solo los aspectos comunes a cualquier organización; suele abarcar la gestión de pruebas y/o actividades deportivas, la organización de partidos amistosos y giras de clubes en el perímetro nacional e internacional, el diseño, organización y gestión de programas deportivos – con sus eventos anexados–, la organización de torneos nacionales e internacionales de deportes con variedad de asistentes amateurs y profesionales.

⁷² Es interesante en este punto, apartarse de las formas de puntuación tradicionales para indagar en otras posibilidades, por ejemplo: las tareas pueden ser observadas o puntuadas por su cumplimiento; explorar la participación activa de familiares jugando o en tareas a cumplir en el equipo de sus hijos.

Por otra parte, en este ámbito también operan las empresas deportivas que gestionan eventos considerándolos y configurándolos con directrices que contemplan el planeamiento, diseño de estrategias, gestión y control del proceso de organización (Sacristán, Jerez y Fernández Ajenjo, 1996).

Los organizadores de eventos y también las federaciones y los clubes, conviven con el alquiler, asesoramiento, y diseño de instalaciones deportivas; eligen instalaciones deportivas de prioridad competitiva o de espectáculos y conocen los espacios deportivos no convencionales. También, suelen montar acuerdos con empresas de fabricación, distribución, comercialización de material y equipamiento deportivo; funcionan con la lógica que impone el marketing y patrocinio deportivo, lógica que contiene cinco elementos principales: el producto, el precio, la promoción, el lugar, y las relaciones públicas (Mullin, Hardy y Sutton, 1995).

También es particular el análisis de las relaciones entre diferentes actores que forman parte de éste ámbito. Cada torneo atiende en su configuración las posibilidades de acción, reguladas por un reglamento de: jugadores, entrenadores, jueces, fiscalizadores, directivos y público.

Cada disciplina propone en su federación formas de organización y actuación particulares, constituyendo a veces tradiciones, o a veces, políticas innovadoras de desarrollo del deporte.

Conclusión

El ejercicio profesional de las prácticas de organización de torneos demanda como aspectos nodulares, la aplicación de conceptos, procedimientos, habilidades y modos de operar específicos; la utilización de elementos teóricos e instrumentales adecuados; la búsqueda de respuestas alternativas en circunstancias diversas; la elección de enfoques complementarios para la resolución de problemas habituales de organización. Otro aspecto a considerar, es la aplicación de distintas alternativas de utilización de procedimientos mediados por la comunicación y la tecnología informática, para promover la circulación y difusión de la información al alcance de todos los actores involucrados en diferentes eventos, dada las demandas actuales características de la sociedad de la información.

La utilización de estos elementos teóricos requiere articular el análisis de los marcos en los que se organiza el torneo, en donde se delimitan las posibilidades de concreción de los objetivos propuestos. Analizar el marco político y el contexto proporciona la información de las relaciones entre los diferentes actores: el jugador/participante, el público/espectador/asistente, los jueces/árbitros, fiscales/planilleros, y los directivos/autoridades.

Referencias bibliográficas

Camblor E. (2004). *Modificaciones en la reglamentación de un deporte en función de la organización de un torneo*. Material didáctico sistematizado. Inédito.

- (2013). “Utilización de la tecnología en la organización de torneos y eventos: tema y posiciones”. En Cachorro, G. Cambor, E. (coord.). *Educación Física y Ciencias. Nuevos abordajes desde la pluralidad*, Buenos Aires: Biblos.
- (2014). “La tecnología informática como mediación en prácticas de la Educación Física”. En Cambor, E., et al. (coord.). *Prácticas de la Educación Física*. La Plata: FaHCE-Edulp.
- Federación Internacional de Sóftbol. (1994-95). *Guide & Rule Book*. Código técnico y de Procedimiento para Jugar los Campeonatos Mundiales. Reglamento Oficial.
- Litwin, J. (1994). *Organización de Campeonatos Deportivos*. Buenos Aires: Stadium.
- (2005). *Administración de Competencias Deportivas*. Buenos Aires: Stadium.
- Martín A., O. (1996). *Manual Práctico de Organización Deportiva*. Madrid: Gimnos.
- Ministerio de Educación. (2003). “Propuesta para el Aula, Organización de un Torneo Interescolar”. En *Programa Nacional de Innovaciones Educativas*. Buenos Aires.
- (2003). “Propuestas para el aula, Participación familiar”. En *Programa Nacional de Innovaciones Educativas*. Buenos Aires.
- Mullin, B. J., Hardy, S., Sutton, W. A. (1995). *Marketing Deportivo*. Barcelona: Paidotribo.
- Sacristán, C. A., Jerez, V. H., Fernández Ajenjo J. A. (1996). *Gestión y Dirección de Empresas Deportivas*. Madrid: Gimnos.

CAPÍTULO 14

No todo lo sólido se desvanece en el discurso. Vacilaciones corporales entre el psicoanálisis y Judith Butler

Ariel Martínez

Introducción

Actualmente, el cuerpo como categoría de análisis se localiza en el centro de los estudios contemporáneos de género y de las sexualidades. Los argumentos desplegados al calor de los principales debates se organizan en dos vertientes en franca colisión que emergen bajo los términos esencialismo/construccionismo. Aquí se intenta sopesar las apropiaciones mal digeridas de la propuesta butleriana que tienden a decodificar la inexistencia corporal a partir de los supuestos posestructuralistas. Para señalar el anudamiento que suele producirse entre construcción e irrealidad, se parte de los aportes hiper-constructivistas de Judith Butler. Luego se ofrecen reflexiones sobre el sexo y la identidad a partir de interpretaciones de líneas psicoanalíticas esgrimidas por pensadores contemporáneos inspirados en Lacan. Finalmente se destacan aportes butlerianos que, del mismo modo que la mirada psicoanalítica ofrecida, reconocen límites del lenguaje a la hora de tematizar la materialidad del cuerpo.

1. Elisión del cuerpo en Judith Butler

Nos dice Simone de Beauvoir que “No se nace mujer: se llega a serlo” (Beauvoir, 1949/2007: 207). Esta afirmación, junto a sus teorizaciones aledañas, permitió un punto de fractura en la teoría feminista. La potencia de su supuesto, contemplado en el horizonte epistemológico de su época, refiere a que la subordinación de la mujer no se encuentra inscripta en la naturaleza de los cuerpos, sino en el modo en que la sociedad los interpreta y les adjudica sentidos. Es así que inaugura una distinción que décadas más tarde en Estados Unidos se denominará bajo las categorías de *Sexo* –reservada a los atributos fácticos del cuerpo, entendido como superficie natural invariable– y *Género* –referida a la interpretación social y variable que recubre los cuerpos dimórficamente sexuados. La potencia para la lucha feminista es clara: ubicar la subordinación por fuera de las fronteras de la naturaleza encauza la situación de la mujer en la corriente

histórica, entonces su transformación se torna factible mediante políticas de identidad –tan de cara a las décadas del 60 y 70.

Sin embargo el umbral de los debates feministas en la década del 90 atestigua la irrupción de un nuevo giro, esta vez de la mano de Judith Butler (1990b). Bajo la invocación del pensamiento de Michel Foucault (1975/2008, 1976/2008), la autora observa que en Simone de Beauvoir no cualquier sexo opera como base sobre la que se inscribe los géneros sociales. En última instancia Butler ataca la mimesis sexo/género, y su armamento conceptual apunta hacia el cuerpo pre-discursivo. Su propuesta, entonces, consiste en arrastrar el cuerpo hacia los dominios del lenguaje. Si el cuerpo ya no es natural, esto es: no cobra existencia más allá de una marca discursiva, entonces la distinción entre sexo y género, como operación conceptual eficaz hasta aquel momento, pierde sentido.

Diversos posicionamientos teóricos que participan del debate ofrecen interlocuciones al impacto del postestructuralismo de Judith Butler (1990a). El énfasis en el discurso y la contingencia a la hora de explicar la emergencia del sujeto bajo la trama sexo-generizada configuró un aporte teórico significativo a la hora de atacar la idea de un cuerpo biológico –entendido como dominio autónomo que restringe las posibilidades que transcurren en el ámbito a partir del cual se adjudican significados. La estrategia consiste –digámoslo nuevamente– en extender los dominios del discurso hasta el punto de incluir la propia distinción discursivo/extra-discursivo.

En un contexto teórico donde el lenguaje no parece reconocer límites, los significados que entretejen las identidades adquieren la dinámica de flujos capaces de proliferar debido a la desvinculación respecto a esencias necesarias. La identidad subjetiva es capaz de retirar sus anclajes de cualquier esencia subyacente y recuperar, así, su devenir como pura fluctuación que expone aquello permanente en el sujeto como puñado de características o atributos que, unidos de modo precario, conforman la ficción de núcleo sustancial. Pensar a la identidad como posición de sujeto fija, precaria y cambiante, pero que cabalga sobre los discursos, abre la posibilidad a que estrategias políticas que transcurren vía resignificación en el lenguaje perturben la pretendida estructura a-histórica y compacta de la naturaleza.

Los enfoques constructivistas promueven el abandono de todas las formas de fundacionalismo biológico. Los significados que aportan densidad al sujeto no guardan, entonces, conexión con el dominio de la biología. Las formas en que las diferencias biológicas se tornan inteligibles son el efecto, y no la causa, de tales significados normativos. Aún más, tales significados en juego no se desprenden de ninguna característica sustancial específica, más bien emergen de los pliegues discursivos en los que se localizan los juegos de poder. Después de todo, desde un punto de mira foucaultiano, el saber no se alimenta de la verdad, sino del poder.

2. Una mirada psicoanalítica

Aportes conceptuales que provienen del psicoanálisis de cuño lacaniano atacan las pretensiones expansionistas del ámbito discursivo a la hora de deslindar una ontología posible de la realidad, sobre todo cuando se trata de pensar al sujeto más allá de una metafísica de la sustancia (Femenías, 2000) o de la

presencia (Flax, 1990). Un aporte nodal de esta teoría insta a desechar cualquier concepción positiva del sexo. La concepción psicoanalítica lacaniana del sujeto sexuado, entonces, no admite que el sexo pueda reducirse a una identidad sustancial o a un significado positivo discursivamente construido, precisamente porque el sexo designa los límites mismos del discurso. Si para el posestructuralismo –al menos en la versión butleriana– el sexo muestra ser una construcción discursiva, para el psicoanálisis lacaniano la yuxtaposición entre sexo y discurso resulta escandalosa.

Para este psicoanálisis el sexo da cuenta de los límites del discurso (Copjec, 1994). En este sentido, ninguna posición de sujeto en torno al sexo puede cristalizarse ya que algo falta en el discurso: un significante último capaz de clausurar y fijar nuestra identidad. Se trata de un agujero en el discurso cuyos límites se enredan contingentemente con los bordes de nuestro cuerpo. Esta perspectiva denuncia los límites de la identidad, en su fracaso por establecerse plenamente como fundamento absoluto de sí misma.

Por lo tanto, desde este punto de mira psicoanalítico, el sujeto sexuado es efecto de la adhesión al lenguaje, esto es: un efecto del significante. La lógica del significante, y su vinculación tanto con el sujeto como con el significado, permite introducir las categorías de *lo imaginario*, *lo simbólico* y *lo real* en relación al discurso (Žižek, 1989/2009). El lenguaje debe ser concebido como una estructura formal cuyos elementos son significantes. Un significante se delimita como tal, siempre y cuando entra en una relación diferencial con otro significante. El significado, por otro lado, se anuda necesariamente a significantes vinculados entre sí. Por lo tanto, un significado desprendido de un único significante no es más que una ficción que oculta la función de la diferencia del significante respecto a otros significantes. El significado, o una identidad –después de todo transcurren en el mismo plano– adquieren consistencia sólo como resultado de su entrada en una cadena significativa donde se establecen relaciones diferenciales. Es así que cualquier identidad reside fuera de sí misma, por decirlo de algún modo.

En este contexto es posible afirmar que toda identidad es imaginaria, pues implica una identificación a nivel del significado, enlazado, a su vez, a nivel del significante. Por otra parte, aquellas identificaciones que transcurren por los carriles de lo simbólico se vinculan con el propio significante. Porque si la clave imaginaria de la identidad, que sólo admite propiedades positivas, implica fijar una significación a tal punto de su esencialización, la clave simbólica que regula ciertas identificaciones transcurre allí donde el juego de diferencias se juega en intervalos de significantes. Entonces, *simbólico e imaginario* se articulan: esta dinámica de negatividades genera efectos de discurso y así convoca a significados, espejismos y ficciones con los que nos puebla el lenguaje, y que pugnan, a su vez, contra el carácter incompleto del discurso al intentar suturar sus límites internos. Es a esta función descompletante que Lacan denomina bajo la categoría de *lo Real*. El propio orden simbólico se basa, en última instancia, en un eslabón perdido (Žižek, 1999/2001).

De este modo, a nivel simbólico, el significante entraña una dimensión enigmática, un signo de interrogación que conmina al sujeto, y lo desafía –jamás en la jurisdicción propia de la esfera de lo consiente–, a discernir un significado posible. Por su parte, la dimensión imaginaria promete una respuesta. En la articulación de ambos registros, la posición del sujeto se estabiliza mediante la identificación simbólica. Si bien el significante admite la fluidez de significados subyacentes en la resolución del enigma ontológico planteado, allí cuando la dimensión vacía del significante emerge, Lacan refiere a la categoría de significante amo como aquello que logra coagular un significado común, a modo de punto de capitonado o de almohadillado.

La concepción de sujeto que articula esta vertiente del psicoanálisis depende de la función del significante amo que lanza, junto al enigma, la lucha por hegemonizar un significado (Žižek, 1989/2009). Tal es así que los sujetos se dedican –siempre en el nivel del significado que cabalga sobre el registro imaginario– a la búsqueda de la identidad que no puede articularse exclusivamente en el puro juego significante. ¿Y cómo podría si el periplo identitario desemboca, necesariamente, en la naturalización de un significado particular? Así, la identidad asumida en la que el sujeto se aliena, resuelve el enigma insoportable que amenaza la pulverización del ser. Su significado se fija bajo la ficción de un determinismo tal capaz de eclipsar la dimensión enigmática subyacente. De este modo la identificación simbólica, en torno a significantes amo, ofrece un conjunto común de propiedades donde el sujeto ancla su significado en un telón de fondo que admite desplazamientos múltiples y fluidos de significados –aunque el sujeto abraza la cristalización para dar consistencia a su sentido de sí. A pesar de que el sujeto recurre al plano imaginario para *ser*, se trata, sin embargo, de un artilugio que intenta sortear, jamás de manera plena, una mortificación previa a causa del ingreso en la estructura del lenguaje. Porque si lo más muerto con respecto al *ser* es el significante, entonces el sujeto sólo se articula de modo tenue y vacilante en el intervalo de dos significantes (Rifflet-Lemaire, 1981). Es en este sentido que el sujeto sólo es un significado que se desprende, como efecto de significación, de la vinculación entre al menos dos significantes.

Por su parte, el sexo no es un producto del discurso sino su límite. Dilemático tanto cuanto se quiera, el sexo es concebido literalmente como un *impasse*, la brecha que separa el significante de sus posibles significados. El sexo, en otras palabras, se considera como aquello que impide que el discurso llegue a ser completo, es decir: se cierre sobre sí mismo (Zupančič, 2013). Si aceptamos el carácter incompleto del orden simbólico que postula la perspectiva psicoanalítica –esto es: que el discurso está marcado por una falla estructural necesaria–, entonces las posiciones subjetivas en relación con los sexos emergen como formas lógicas de hacer frente a este fracaso, modos en que el sujeto logra localizarse con respecto a la falta estructural del discurso y al significante vacío que lo marca. En este contexto, lo que caracteriza al sujeto como sexual es la negación de la imposibilidad de cierre del orden simbólico. Las posiciones sexuadas son dos formas de negar esta imposibilidad, y ambas se llevan a cabo a través de una referencia al significante amo, opciones que lo simbólico ofrece como posición masculina o femenina (Rabinovich, 2008).

Joan Copjec (1994), por su parte, reflexiona sobre las contradicciones que se le imponen a la razón cuando intenta capturar el sexo. Admitir que el sexo es una construcción discursiva supone, a criterio de la autora, su absoluta reducción al sentido. Fuera de la dimensión imaginaria Copjec ubica un radical antagonismo entre sexo y sentido. Desde la perspectiva de esta autora, el sexo se constituye como tal en el límite de las prácticas discursivas, y no donde se produce el significado. Al menos en *Gender Trouble* (1990a), Butler no acepta un límite insuperable del discurso. Si bien en sus argumentos reconoce ciertas zonas que quedan por fuera del significado, éstas son susceptibles de recibir nuevas significaciones, sitios donde la autora ubica la capacidad subversiva de su teoría performativa del sexo/género. A pesar de que la postura de Copjec, a simple vista, pareciera implicar un nivel de radicalidad mayor que los argumentos posestructuralistas de Butler, su concepción de sexo, absolutamente deudora de Lacan, resulta paralizante, desligando el plano conceptual del plano de la praxis política.

3. Butler y la vulnerabilidad de los cuerpos

Desde esta posible lectura psicoanalítica la asunción de una identidad no depende de atributos positivos y sustanciales del cuerpo, excepto por los densos anudamientos que generan aquellos significantes amo que, como tales, hegemonizan los anclajes de significados imaginarios en el plano simbólico. Sin embargo esta teoría no cuestiona, como sí lo hace Judith Butler –al menos en *Gender Trouble* (1990a)–, la existencia de dos posiciones simbólicas. Es decir, no admite la proliferación de nuevas lógicas de la sexuación no cifradas en clave binaria, esto es: no admite una rearticulación del orden simbólico.

Digámoslo de una vez, mi propósito radica en redimensionar el cuerpo de tal modo que, por un lado admita la posibilidad de no negar su existencia más allá de los límites discursivos, pero sin que esto implique tornar la sustancia del cuerpo fundamento necesario de las identidades asumidas. Desde mi punto de vista los últimos aportes butlerianos parecen ir en esta dirección.

Entonces, es posible localizar líneas argumentativas en Butler, posteriores a *Gender Trouble*, que permiten dar respuesta, por ejemplo, a la crítica efectuada por Copjec. La relación que Butler (1993/2008) postula sobre las vinculaciones entre lenguaje y materialidad son mucho más complejas de lo que Copjec supone. Como hemos señalado, Butler argumenta en *Bodies that matter* (1993/2008) que delimitar una materialidad como exterior al lenguaje no deja de ser una modalidad de postular esa materialidad desde el lenguaje. Todo intento de asignar a la materialidad una ontología diferente del lenguaje significa negar la correspondencia del lenguaje a ese ámbito de exterioridad. Por ello, a criterio de Butler, la distinción radical y absoluta entre materialidad y lenguaje que pretende asegurar la función referencial del lenguaje termina por socavar esa misma función. Si bien esto no implica reducir el cuerpo a materia lingüística, no se debe perder de vista que lenguaje y materialidad están plenamente inmersos uno en el otro.

Entonces, generizar el sexo no significa, necesariamente, eliminar el sexo. Si tenemos en cuenta los aportes recientes de Butler, es posible detectar una huida de todo idealismo que reduce la materia a los signos, aunque sin adoptar un realismo extremo que separa radicalmente la materia de los signos. Si la primera posición ignora el hecho de que la materia no puede ser creada por el discurso, la segunda pasa por alto el hecho de que la materia es y sólo se materializa a través del discurso. Ambas siguen ciegas ante la simple verdad de que todos los signos son en sí mismos materiales (Butler, 1993a/2008).

Si bien Butler rechaza cualquier teoría construida sobre una idea de cuerpo subsidiaria a una ontología de la sustancia, no puede elidir algo fundamental acerca de los cuerpos: los cuerpos, de la última Butler, son vulnerables. Un cuerpo depende de los demás y, al mismo tiempo, es objeto de posibles peligros que provienen de los demás. A través de nuestro cuerpo, de nuestra vulnerabilidad, siempre permanecemos expuestos y ligados a los otros (Butler, 2014). En pocas palabras: existen líneas teóricas en Butler –incluso desde el inicio de su trabajo– que prestan atención al dolor y la vulnerabilidad de los cuerpos. Sin embargo estas líneas quedan ocluidas por otros segmentos más pregnantes de su pensamiento.

Las críticas que apuntan a Butler se preguntan por la materialidad del cuerpo, porque se centran en lo que su teoría de género le hace al sexo. Los críticos de Butler se preocupan, tanto implícita como explícitamente, por la materialidad y la base epistemológica que proporciona el sexo. La preocupación puede figurarse del siguiente modo: si el sexo es reductible en su totalidad al género, entonces ¿no hay tal cosa como sexo? Y si todo es sexo, entonces ¿el cuerpo ya no importa? Irónicamente, una de sus obras

más notables, titulada *Bodies that matter*, contiene la afirmación directa de que los cuerpos sí importan. Sin embargo la palabra *matter* tiene un doble significado. Como en dicho texto Butler articula una teoría acerca de la materialización de los cuerpos, muestra cómo los cuerpos *matter* en el sentido de llegar a ser materializados a través del discurso. Las críticas apuntan, más que nada, a saber cómo dentro de una teoría constructivista radical del género, el cuerpo *matter* en el sentido de ser importante, demostrando ser significativo tanto para la teoría como para la política. Responder a esta inquietud sobre el segundo sentido de *matter* requiere una exploración más allá de lo que Butler ha previsto expresamente para el papel del sexo en su teoría. Como fuere, el hecho de que el sexo no sea considerado como la base ontológica del género, no implica que el sexo simplemente desaparezca.

Cabe señalar la figura del *quiasmo* que la propia Butler introduce para pensar la compleja vinculación entre materialidad y lenguaje implicada en el análisis del cuerpo. Mabel Campagnoli (2013) reconoce las críticas que ha recibido la teoría performativa de la identidad de género de Judith Butler, respecto de no tomar en consideración al cuerpo. Si las acusaciones apuntan a que Butler postula una abstracción que captura al cuerpo, propia de todo idealismo, o fundacionalismo discursivo o lingüístico, la noción de *quiasmo* se instala como recurso que permite ver que su teoría no es desencarnada. Campagnoli detecta que en *Bodies that matter* Butler reformula su línea teórica, al menos parcialmente, presente en *Gender Trouble* respecto a la materialidad de los cuerpos como puramente discursiva. La reformulación refiere a introducir la dinámica de poder presente en el proceso de materialización, lo que torna a la materia de los cuerpos indisociable de las normas reguladoras que gobiernan su materialización y la significación de aquellos efectos materiales. Campagnoli advierte, entonces, que si bien Butler no refiere a la noción de *quiasmo* para organizar tal reformulación, sí retoma la noción de carne de Merleau-Ponty. Es así que los vínculos entre cuerpo y discurso varían de tal modo que lenguaje y la materialidad no parecen, ya, enfrentarse de manera inconciliable, pues

el lenguaje es y se refiere a aquello que es material, y lo que es material nunca escapa del todo al proceso por el cual se le confiere significación. Pero, si bien el lenguaje no se opone a la materialidad, tampoco es posible reducir sumariamente la materialidad a una identidad con el lenguaje (Campagnoli, 2013: 50).

Es en la particularidad de esta relación donde se localiza el *quiasmo*, noción utilizada por Butler en *Lenguaje, poder e identidad* (1997/2004). Allí afirma, nos muestra Campagnoli, que “*la relación entre el habla y el cuerpo es un quiasmo. El habla es corporal, pero el cuerpo a veces excede el habla; y el habla permanece irreductible a los sentidos corporales de su enunciación*” (Butler, 1997/2004:251).

Más explícitamente, Butler nos dice

Suelo considerar la relación entre cuerpo y discurso como un ‘quiasmo’. Esta figura retórica procura comprender de qué manera dos entidades se superponen sin ser coextensas entre sí [...]. El cuerpo cobra forma y figura en el contexto de ciertas normas discursivas [...] que lo ‘con-forma’ activamente. Pero al cuerpo no puede reducirse a las distintas formas que adopta, ya que por debajo de su desarrollo y transmutación hay algo continuo [...]. Nunca nos encontramos con un cuerpo ‘crudo’ o puro, ni siquiera en momentos extremos de placer o

dolor [...]. Ambos pueden quebrar la forma, pero no por eso dejan de relacionarse con ella [...] el cuerpo y la forma discursiva a través de la cual se materializa son indisolubles, pero al mismo tiempo no se reducen uno al otro. (Butler, 1993/2008: 83)

Ciertamente, este postulado que implica una torsión clave que aún se intenta rescatar ya está presente en uno de los segmentos iniciales de su obra, cuando afirma que

Esto no significa que, por un lado, el cuerpo sea sencillamente materia lingüística o, por el otro, que no influya en el mensaje. En realidad influye en el lenguaje todo el tiempo [...] En este sentido, pues, el lenguaje y la materialidad no se oponen, porque el lenguaje es y se refiere a aquello que es material, y lo que es material nunca escapa del todo al proceso por el cual se le confiere significación. (Butler, 1993/2008: 110)

Conclusión

Superponer la idea de construcción social con irrealidad es un desliz que emerge en el grueso de los argumentos esgrimidos contra Butler. Desde una mirada de género el interés no necesariamente radica en eliminar el cuerpo biológico, a partir del cual se establecen las diferencias entre varones y mujeres. Se trata de subrayar el modo en que el lenguaje ordena y aporta inteligibilidad a tales atributos de modo que la idea misma de diferencias, incluyendo las *diferencias biológicas*, sólo advienen como tales a partir de significados políticos.

Una perspectiva psicoanalítica que explica la constitución del sujeto a partir de localizar los límites del discurso es necesaria para asumir plenamente el lugar de la falta en la estructura del lenguaje y en la articulación del sujeto. Al menos en la interpretación que aquí se ofrece se recorta la importancia de las condiciones socio-históricas que ponen a disposición ciertos significantes fuera de los cuales el sujeto no podría vincularse a ningún significado o identidad particular.

Sea como fuere, ambos marcos de pensamiento, con sus diferencias, parecen reconocer un límite en el discurso. Y es el cuerpo el escenario donde se dirimen las fluctuaciones y vacilaciones de la pugna entre lo discursivo y lo material. Más allá de eso, nos recuerda Butler, los cuerpos sienten dolor y placer, se alimentan y duermen, soportan la enfermedad y la violencia... en última instancia viven y mueren.

Referencias bibliográficas

Beauvoir, S. de (1949/2007). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Debolsillo.

Butler, J. (1990a). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York & London: Routledge.

- (1990b). "Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory". En S-E. Case (ed.). *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- (1993/2008). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires: Paidós.
- (1997/2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- (2014). "Vida precaria, vulnerabilidad y ética de cohabitación". En B. Saez Tajafuerce (Ed.). *Cuerpo, memoria y representación*. Barcelona: Icaria.
- Campagnoli, M. (2013). "La noción de *quiasmo* en Judith Butler: para una biopolítica positiva". En *Nómadas*, 39: 47-61.
- Copjec, J. (1994). "Sex and the euthanasia of reason". En *Supposing the subject*. London-New York: Verso.
- Femenías, M. L. (2000). *Sobre sujeto y género. Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*. Buenos Aires: Catálogos.
- Flax, J. (1990). *Thinking Fragments. Psychoanalysis, Feminism and Postmodernism in the Contemporary West*. Berkeley: University of California Press.
- Foucault, M. (1975/2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1976/2008). *La voluntad de saber. Historia de la sexualidad Vol. 1*. México: Siglo XXI.
- Rabinovich, D. (2008). *Sexualidad y significante*. Buenos Aires: Manantial.
- Rifflet-Lemaire, A. (1981). *Lacan*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Žižek, S. (1989/2009). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1999/2001). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política* (J. Piatigorsky trad.). Buenos Aires: Paidós.
- Zupančič, A. (2013). *La sexualidad dentro de los límites de la mera razón*. Santiago de Chile: Palinodia.

CAPÍTULO 15

Debates actuales en torno a la educación del cuerpo entre el género, la sexualidad y la violencia

Nicolás Patierno

Este texto se propone analizar los debates vigentes en torno a la educación del cuerpo, con particular atención a los problemas vinculados al género, la sexualidad y la violencia. Para llevar a cabo dicho análisis se parte del supuesto de que las problemáticas planteadas no aparecen “puras”, sino que se hallan mutuamente influidas y mediadas por vertiginosos cambios sociales que imposibilitan una definición ortodoxa e inmodificable. Esta situación, lejos de ser pasajera, llama la atención a la hora de problematizar estas cuestiones; su indefinición, su imprecisión teórica dan cuenta de un espacio susceptible de interpretaciones ambiguas y precarias. La propuesta de análisis incluye un recorrido por autores claves, documentos pertinentes asociados al campo de la educación y propuestas de trabajos alternativos.

1. Cuerpo y género. Entre debates teóricos y usos políticos

Los debates respecto del concepto de género se inician formalmente a partir de los '70 y '80 con el movimiento académico-feminista en Estados Unidos. Previo a esta conceptualización, todo lo referente a la problematización de género se centró en la lógica binaria hombre-mujer de acuerdo a la genitalidad de nacimiento. La diferencia anatómica estuvo siempre cargada de preconceptos asignados para cada rol, de esa manera, al género masculino comúnmente se asociaron los roles vinculados al trabajo, la política, el arte y la ciencia, mientras que las características ligadas al género femenino comúnmente se reducían a las tareas domésticas y el cuidado de los hijos. Joann Scott (1999), una historiadora considerada pionera en debates vinculados al género, establece lo siguiente:

El género rechaza las explicaciones biológicas, como las que encuentran un denominador común para diversas formas de subordinación femenina en que las mujeres tienen capacidad para parir y que los hombres tienen mayor fuerza muscular. En su lugar, género pasa a ser una forma de denotar las construcciones culturales, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres. (1999: 43)

Esta concepción va de la mano de una interpretación social de cuerpo que rompe con la fundamentación biológica que vincula exclusivamente los roles asignados con la diferencia anatómica. En esta lógica, el cuerpo deja de ser vinculado exclusivamente a sus rasgos biológicos, para formar parte de una red de significaciones culturales.

Al vincular los roles de género con los deseos personales y la voluntad de pertenencia, se dejan de lado aquellos preconceptos que históricamente castigaron las desviaciones. Esto no quiere decir que se solucionen mágicamente los problemas vinculados a la discriminación, la exclusión y la homofobia, pero sí permite, tomando los recaudos teóricos necesarios, llevar adelante intervenciones alternativas relacionadas con el cuerpo y su educación.

Una investigadora local, Silvia Bleichmar (2007), propone pensar el concepto de género, inherente a la influencia de la cultura en cuanto a la asignación de roles; incluso previo al nacimiento. El poseer determinados rasgos genitales, presupone también determinados hábitos transmitidos por los padres, a modo de interlocutores directos de la sociedad por la que transitan sus vidas. En términos de la autora:

El hecho de que los padres digan que el infantil es niño o niña no está definido por sus deseos, sino por una arbitrariedad de repartición de cultura que se sostiene en su relación con la diferencia anatómica. [...] Los enunciados que remiten a la sexuación masculino-femenino están instituidos en el ser mismo del sujeto, se enraízan en la estructura del yo y son anteriores al reconocimiento de la diferencia anatómica. (2007: 36)

Si bien el concepto de género se presupone superador, al menos en el campo de las Ciencias Sociales, a la idea binaria de *sexo*, también es posible rastrear varias críticas sobre la noción de género en la actualidad: como su corto recorrido teórico, la multiplicidad de interpretaciones, su relación casi automática con los discursos feministas (que no hacen otra cosa que resaltar las concepciones dualistas en las que basan sus críticas), y su uso como estrategia política en algunos discursos partidistas. No obstante, resulta interesante rescatar las potencialidades que este término conlleva en relación al campo de la educación.

El vínculo entre la diferenciación anatómica de nacimiento, propio del discurso biologicista en la Educación Física, dieron como resultado prácticas diferenciadas para ambos sexos. El recorte en las ofertas deportivas, la selección de talentos, la división de clases para mujeres y clases para hombres y la discriminación en los niveles de dificultad son algunas de las consecuencias de esta asociación teórica, entre la ciencia aplicada al perfeccionamiento del organismo y dispositivos pedagógicos incluidos en los sistemas educativos a partir del siglo XIX.

La interpretación de *cuerpo* es fundamental para establecer el modo en que se pretenden transmitir determinados saberes considerados claves en una sociedad. La Educación Física, en línea con una tendencia pedagógica tradicionalista anclada en el saber biológico, basó la trasmisión de contenidos en una lógica dualista basada en la *genitalidad*, reforzando –por medio de la discriminación, la selección y la búsqueda de eficacia– los atributos culturales asignados para cada rol.

Al pensar alternativas educativas asociadas a la transmisión de saberes que toman el cuerpo constituido en el orden simbólico y desconectado de lo animal (Crisorio, 2014), queda superada la exaltación de talentos individuales, propio de una educación basada en la diferencia anatómica de sexos. En relación a lo mencionado, podríamos citar algunos ejemplos de propuestas de trabajo para poner en práctica esta lógica

deconstructiva: llevar adelante clases mixtas centrando la atención en el contenido, y no en la separación de los grupos. Con respecto de la oferta deportiva, una educación centrada en la transmisión de saberes más que en las diferencias, no se preocupa por la selección de talentos y la estandarización de parámetros de habilidad; en cambio, supone una ampliación de prácticas deportivas atendiendo los intereses de los participantes y los contextos donde se llevan a cabo. Con respecto a la gimnasia, una propuesta de trabajo superadora de la lógica binaria, podría pensarse en base a la planificación de clases guiadas por la dificultad y el desafío del movimiento, más que en la diferenciación de actividades e intensidades de acuerdo a la diferencia orgánica.

2. Sexualidad y educación del tabú al exceso de mostración

Los comienzos del siglo XX resultan determinantes a la hora de hablar de sexualidad en relación al campo de la educación. Los aportes de Freud, S. (1905), respecto de la interpretación de la sexualidad como constitutiva de la personalidad desde la primera infancia, constituyen una ruptura significativa con el paradigma biológico asentado en occidente. Hasta ese momento, todo concepto asociado a la sexualidad se veía reducido a la reproducción de la especie humana como proceso natural e instintivo. Si bien los aportes de Freud mantienen cierta conexión con la existencia de una naturaleza innata, expresada en el concepto de pulsión, al hablar de sexualidad no se pueden desconocer sus aportes respecto de la *represión* y el *tabú* como principios constitutivos de la sexualidad en occidente moderno.

Esta concepción, no solo rompió con el discurso legitimado por la ciencia tradicionalista, sino que puso en evidencia las influencias moralistas y religiosas en este campo. Las herencias del oscurantismo asociadas a la moral y expresadas en la cultura occidental bajo la forma de tabúes dieron cuenta de un discurso, que bajo el formato de censuras, tendieron una red de normalismos presentes incluso en el discurso educativo. La biología, el higienismo y la antropometría son un claro ejemplo de intervención y homogeneización sobre el control del cuerpo, el deseo y la sexualidad en el campo de la educación.

En relación a este tema, los aportes de Foucault, si bien no están dirigidos al campo de la educación, resultan pertinentes a la hora de problematizar al respecto. Foucault (1977) retoma las contribuciones de Freud y reformula el concepto de *tabú*, afirmando que la sexualidad, lejos de estar censurada, es un tema recurrente en el discurso de occidente, el problema se centra en el modo y en las legitimaciones que supone el abordaje de esta temática. En sus propias palabras:

¿Censura respecto al sexo? Más bien se ha construido un artefacto para producir discursos sobre el sexo, siempre más discursos, susceptibles de funcionar y de surtir efecto en su economía misma. Tal técnica quizá habría quedado ligada al destino de la espiritualidad cristiana o a la economía de los placeres individuales si no hubiese sido apoyada y reimpulsada por otros mecanismos. Esencialmente, un interés público. No una curiosidad o una sensibilidad nuevas; tampoco una nueva mentalidad. Sí, en cambio, mecanismos de poder cuyo funcionamiento sobre el discurso del sexo ha llegado a ser esencial. Nace hacia el siglo XVIII una incitación política, económica y técnica a hablar del sexo. (1998: 16)

En esta lógica que interpreta a la sexualidad como trascendente a la mera diferencia anatómica y la reproducción de la especie, Foucault incluye los discursos sobre sexualidad en línea con las estrategias de los estados modernos y con el control de las prácticas asociadas al deseo y el placer. Control a cargo de determinadas funciones legitimadas por el discurso médico, y pedagógico, en el campo de la educación. La sexualidad no se reprime (esta es la interpretación histórica y recurrente del término basada en la teoría de Freud), sino que se habla, y es en los discursos sobre la sexualidad donde se regulan las prácticas. La represión enmascara la productividad, es en el “no dicho” donde deben rastrearse los espacios legitimados para el control de la sexualidad.

Poniendo el acento en el abordaje de la sexualidad en el ámbito educativo, resulta posible rastrear un discurso tradicional sobre la misma, vinculada al *saber hacer* y a la exposición irreflexiva. No es sino hasta fines del siglo XX y principios del siglo XXI, que se incluye una problematización sobre la sexualidad en el discurso educativo más vinculada a los desafíos por los que transitan los sujetos en los distintos niveles educativos, además de incluir propuestas pedagógicas asociadas al deseo y el placer como partes constitutivas de la sexualidad humana.

En Argentina, recién en el año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación Sexual; previo a esta disposición, las clases vinculadas a esta temática no hacían otra cosa que exponer gráficos anatómicos y asociar el discurso de la sexualidad casi exclusivamente al saber médico, (estos eran los únicos legitimados para dar charlas en escuelas secundarias orientadas exclusivamente a los años más avanzados). Este recorte de saberes vinculado a una práctica exclusiva, sumado al tabú cultural que arrastra el abordaje de la sexualidad en occidente, dejó como resultado un vacío de contenidos relevantes para los jóvenes que transitaban por los distintos niveles educativos. Previo a la sanción de la ley –cuya divulgación aún es escasa– los contenidos vinculados a la sexualidad sólo podían rastrearse en los programas de Biología.

Tras la sanción de la ley y su posterior difusión en las diversas instituciones educativas por medio de documentos curriculares y material pedagógico, el estado intentó formalizar un nuevo enfoque respecto de la sexualidad en el área de la educación. Esta disposición incluye contenidos con sus respectivas adecuaciones y está dirigida a todos los niveles y asignaturas; las líneas que se mencionan a continuación dan cuenta de una ruptura con el enfoque tradicional:

Durante mucho tiempo, las sociedades y las personas entendimos que hablar de sexualidad era posible recién en el momento en que las niñas y los niños alcanzaban la pubertad y dejaban la infancia. Esto era así porque el concepto de *sexualidad* estaba fuertemente unido al de *genitalidad*. Desde esta mirada, la educación sexual en la escuela se daba preferentemente en la secundaria, en particular durante las horas de Biología, en la que se priorizaban algunos temas, como los cambios corporales en la pubertad, y la anatomía y fisiología de la reproducción. (Ministerio de Educación de la Nación. Serie de Cuadernos ESI, 2012: 11).

Para la Educación Física, cuyos estándares ideales están fuertemente anclados en los modelos de salud y belleza, la problemática respecto de la sexualidad históricamente se vio reducida a la reproducción de las diferencias. Esto influyó –y de hecho también influye en la actualidad– sobre las representaciones de cuerpo que construyen los jóvenes en su tránsito por los sistemas educativos formales. Una disciplina que exalta el

ideal de cuerpo joven, bello, delgado, eficiente, económico, simétrico y que arrastra herencias fuertemente normalistas se encuentra, en la actualidad, atravesada por demandas que exceden el saber cotidiano de sus profesionales.

Retomando los aportes de Bleichmar (2008), en la actualidad los jóvenes tienen acceso al mundo de la información con una facilidad nunca antes vista gracias a los avances tecnológicos en las comunicaciones. Esta situación sin embargo, no garantiza que entiendan lo que observan, la investigadora propone abordar el concepto de *mostración* para dar cuenta de esta situación. En sus propias palabras:

La cuestión central, no radica en la falta de información, sino en la imposibilidad de procesarla [...]. La información que tienen en este momento los niños y los adolescentes es excesiva. El exceso de mostración que tenemos en la televisión –no lo llamaría información– produce niveles de cortocircuito muy altos en los niños, porque los somete a enigmas permanentes. Cuando digo enigmas quiero decir que los somete a situaciones que no son resolubles desde el punto de vista de las representaciones con que cuentan. (2008:46)

Esta permanente circulación de imágenes irreflexivas da cuenta de un momento social en que la exaltación de lo efímero y la estética contribuyen determinantemente en la conformación de las personalidades. Las relaciones a corto plazo, el desinterés por la subjetividad del otro, la satisfacción del propio deseo a cualquier precio y la exaltación de la cultura juvenil –que afecta el rol que históricamente se le atribuyó al adulto– dan cuenta de nuevas demandas, a las que el sistema educativo no ha logrado ajustarse. Su funcionamiento se encuentra empantanado entre la obsolescencia de un sistema basado en los ideales de la modernidad y un funcionamiento extremadamente impersonal y burocrático que lo tornan paradójicamente más violento que analítico.

3. La violencia como problemática social su influencia en el campo de la educación contemporánea

La violencia, entendida en términos de Arendt (1970) como la más flagrante manifestación de poder, trasciende las conductas particulares y responde a fenómenos sociales que encuentran explicación en la historia y la política. Contrariamente a esta interpretación, la justificación de las conductas violentas, tradicionalmente fueron asociadas al humano como *ser animal*, compartiendo las características biológicas inherentes al grupo de mamíferos, y bajo la consecuente influencia de instintos “naturales” que dan explicación a sus comportamientos. Esta no es más que una consecuencia–paradójicamente histórica y política–, de los saberes que problematizaron la violencia vinculándola al reduccionismo del discurso científico-traditionalista. Esta tendencia está afiliada al discurso decimonónico que vincula la animalidad y la evolución como características inseparables de la condición humana.

Al igual que los conceptos trabajados en los apartados anteriores, la violencia comparte una fuerte ruptura y consecuente transformación transitada la segunda mitad del siglo XX. Vincular a la violencia con

un saber científico-tradicional dejó de tener sentido al intentar dar explicaciones respecto de acontecimientos sociales trascendentes como las guerras, los genocidios, las dictaduras, las torturas sistematizadas, entre otras manifestaciones violentas de la modernidad.

Es en esta lógica que la violencia como problema social se presenta, no solo como ruptura de un orden al menos implícito, sino también como instrumento político de dominio basado en la anulación del consenso, de la negociación de intereses y de la mediación del lenguaje.

En la actualidad es común oír que la violencia influye de manera determinante sobre diversas prácticas cotidianas. Se pueden rastrear asociaciones como “violencia en el tránsito”, “violencia en el fútbol”, “violencia en el barrio”, “violencia institucional” o incluso “violencia escolar”; si bien estas concepciones fueron tomadas de varios medios de comunicación, también es posible rastrear investigaciones sociales contemporáneas que dan cuenta de la vigencia de esta problemática, y no solo de su presencia, sino también de su agravamiento conforme avanza el siglo XXI (Duschatzky y Corea, 2001; Kornblit 2007; Bleichmar, 2008; D’ángelo y Fernández, 2008; Kaplan, 2009; entre otros). Con particular atención en el ámbito educativo, la violencia se hizo presente en los discursos de este campo, fundamentalmente a partir de los casos de Javier Romero (caso Pantriste) y Rafael Solich (caso de Carmen de Patagones). En ambos casos, el pasaje al acto dio cuenta de una cadena de variables que podrían haberse trabajado en la institución escolar. Desde la posibilidad de intervenir sobre el hostigamiento recurrente, hasta el uso de estrategias basadas en los usos pacíficos del lenguaje. La escuela se quedó sin respuestas frente a estos casos en los que se vieron excedidas las posibilidades de intervención y entendimiento de los actores educativos.

Conforme a lo expresado en la introducción del capítulo, la violencia no es posible interpretarla como fenómeno social “puro”. Su tratamiento en términos hermenéuticos le quitan toda necesidad de exclusividad disciplinar (sin por ello desvalorizar su abordaje a la hora de problematizarla con métodos pertinentes al campo de las Ciencias Sociales). Esta es una aclaración, necesaria en términos metodológicos, para entender de qué manera el concepto de violencia atraviesa las problemáticas respecto de las representaciones de género y de sexualidad en la actualidad. Centrando el interés en la educación de los jóvenes, las demandas actuales se centran en cuestiones como “la violencia de género” (concepto sobre el que deberían tomarse varios recaudos teóricos basados en la pluralidad de interpretaciones), la iniciación sexual prematura, el abuso sexual, las relaciones forzadas de noviazgo, el reconocimiento del otro, la tolerancia e igualdad de derechos civiles, son algunos de los problemas que resuenan cada vez con mayor frecuencia hacia el interior del campo educativo (y con más énfasis en el nivel secundario).

La cuestión se traslada entonces a la pertinencia del campo académico-profesional ¿corresponde a los educadores del cuerpo el abordaje de estas problemáticas? En términos legales la respuesta es afirmativa, de hecho, estos temas se incluyen en la nómina de contenidos de la Ley de Educación Sexual. Pero incluso resuelta la pertinencia legal y profesional, un segundo cuestionamiento nos lleva a pensar ¿de qué modo debería abordarse una educación del cuerpo que colabore en el abordaje de estas problemáticas vinculadas al género, la sexualidad y la violencia? Lejos de poder diagramar una respuesta que satisfaga los intereses políticos y económicos asociados a los sistemas educativos vigentes, surge una tercera cuestión que no resulta menos transigente que las anteriores. ¿La formación profesional ofrece estrategias, técnicas y herramientas metodológicas para indagar sobre estas demandas contemporáneas de los jóvenes

escolarizados? Dado que la vertiginosidad de los cambios sociales puso en evidencia la caducidad de las estrategias didácticas tradicionales, no sería de extrañar que las problemáticas respecto del género, la sexualidad y la violencia aún no se encuentren sistematizadas en los planes de estudio de los profesorados como temas fundamentales.

Conclusión

Una educación del cuerpo no debe desconocer su carácter social, por lo tanto atender estas demandas resulta una tarea, en términos histórico-políticos, de suma importancia para mantenerse vigente en los debates sociales contemporáneos. Este compromiso, no busca la implementación de soluciones “prácticas”, ni de estrategias didácticas destinadas a descansar en un cajón, busca problematizar en la filosofía que da cuenta de los problemas como resultado de un proceso, entendiendo que la investigación, la historización y la permanente problematización, son las claves de la interpretación y de la búsqueda de alternativas.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Madrid: Editorial Alianza.
- Bleichmar, S. (1999). “La identidad sexual: entre la sexualidad, el sexo, el género”. En *Revista Argentina de Psicoterapia para Graduados*, tomo 25. Buenos Aires.
- (2008). *Violencia social – Violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Crisorio, R. (2012). *Educación Corporal*. Inédito.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (1905/1993). *Tres ensayos de una teoría sexual*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II*. (2012) Contenidos y propuestas para el aula. Ministerio de Educación de la Nación.
- Navarro, M. y Stimpson, C. (1999). *Sexualidad, género y roles sexuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Scharagrodsky, P. (2007). “Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar”. En Frigerio, G. Baquero, R. y Diker, G. *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Editorial Del Estante.

CAPÍTULO 16

El oficio de ser “profe”. Prácticas, saberes y discursos de la formación superior en educación física en Argentina

Eduardo Galak y Silvana Simoy

Introducción

¿Qué significa *ser* profesor de Educación Física? ¿Desde cuándo es posible afirmar que existe esta disciplina, y desde cuándo existe un oficio específico? Este escrito tiene por intención precisamente indagar una serie de elementos que posibilitan responder a estas preguntas, a partir de interpelar la formación profesional en Educación Física, particularizando la mirada en aquellos procesos que se dieron en Argentina y centrando el análisis en la emergencia y legitimación de la Educación Física universitaria platense.

Sin pretender establecer un ejercicio cronológico, este escrito procura desarrollar aquellas condiciones lógicas que caracterizan la profesionalización institucionalizada en Educación Física, a raíz de analizar, primero, las disputas que se produjeron en la primera mitad del siglo XX por la legitimación de la práctica y del oficio, para luego en un segundo apartado observar la emergencia de la *renovadora* posición que significó la Educación Física universitaria platense. En un tercer momento se propone indagar las principales características de los sucesivos Planes de Estudio que se dieron en el contexto de la Universidad Nacional de La Plata respecto a la Educación Física, con el objeto de observar los cambios y las continuidades que se dieron. Peinando la historia a contrapelo, al decir de Walter Benjamin, se procura interpretar estos procesos para, en las consideraciones finales, establecer una serie de preguntas que permitan reflexionar acerca de las prácticas disciplinares actuales.

Partiendo de comprender el carácter introductorio de este escrito, se explicitan a lo largo del texto aquellas obras que resultaron representativas de cada uno de los procesos indagados, con el explícito objetivo de guiar a los lectores en potenciales lecturas que les permitan seguir profundizando sobre los sentidos aquí expresados. Es, en definitiva, una propuesta por pensar históricamente el pasaje de una educación física –en minúscula, entendida en un sentido lato– a una Educación Física –en mayúsculas, como objeto particular–, la construcción de un oficio y la legitimación de sus prácticas y saberes a lo largo del siglo XX, a través del lente que ofrece pensar los antecedentes, la conformación y la confirmación de la Educación Física universitaria platense.

Antecedentes de la Educación Física universitaria platense: la formación superior en la primera mitad del siglo XX

Pensar la formación de profesionales en Educación Física implica reflexionar acerca de aquellos establecimientos que institucionalizaron este oficio, que configuraron sus prácticas y que legitimaron sus saberes. De allí que se proponga en este apartado inicial indagar los antecedentes de la Educación Física universitaria platense, observando particularmente las principales instituciones que se encargaron de la formación superior durante la primera mitad del siglo XX, los respectivos discursos dominantes y aquellas obras que resultaron representativas de los procesos estudiados.

Cabe comenzar por afirmar que la formación de profesionales específicamente consagrados a educar los cuerpos y las técnicas de movimiento en Argentina data de los años finales del siglo XIX, lo cual la caracteriza como una de las más antiguas de Latinoamérica, antecediendo por varias décadas a lo ocurrido en países limítrofes. Sin embargo, aun con esta marca innovadora, existe un progresivo interés desde la década de 1880 por disponer de maestros instruidos específicamente en conocimientos ligados a las gimnasias, que por aquél entonces se entendía como una perspectiva “científica”. Tales eran las ideas pedagogicistas de quienes ocupaban los cargos gubernamentales más importantes, y que desde allí promovieron políticas en este sentido: sin dudas puede señalarse como representativo de la época el pensamiento promovido por Domingo Faustino Sarmiento, presidente de la Argentina entre 1868 y 1874 y reputado “padre del aula” por sus esfuerzos para masificar la escolarización, quien signó a la educación física con un carácter “integralista” y “complementario”. En efecto, para Sarmiento, como para la mayoría de los pedagogos de la época, la instrucción física en las escuelas tenía por principal razón la formación del carácter y la disciplina, y por argumento excluyente la herencia que Herbert Spencer legó en su libro *“Education: Intellectual, Moral, and Physical”* de 1861 (Galak, 2012a, 2013). A su vez, la argumentación científicista de la escolarización de los cuerpos, más allá de los criterios pedagógico-escolanovistas, se caracterizaba por resumir los principales postulados de los “reformadores de la gimnástica” (Crisorio, 2009): fisiologistas europeos –en su mayoría franceses, como Lagrange, Tissié, Demeny, Marey, pero también de otros países, como el italiano Mosso– que pusieron al físico y al movimiento como objeto de la ciencia positivista.

Estos sentidos pueden encontrarse en “Breves reflexiones sobre la Educación Física” de Salustiano Pourteau, un libro de 1897 que funciona como una interesante herramienta para reconstruir el pensamiento pedagógico finisecular. Precisamente ese mismo año empieza a funcionar la Escuela de Gimnasia y Esgrima, institución que dependía del Ejército Argentino y que comenzó a formar “Maestros de gimnasia” específicamente para la instrucción de los conscriptos. Si bien este carácter endogámico original, este establecimiento sentó las bases para el desarrollo de la Dirección General de Tiro y Gimnasia, institución militar que desde 1905 explicita su interés por salirse del propio ámbito castrense, pretendiendo gobernar la cultura física dentro y fuera de las escuelas.⁷³ Esta entidad es a la vez causa y consecuencia de la ley nacional “Plan de Enseñanza y Educación Física Nacional”, la primera legislación que toma por objeto específico a la disciplina y regula no sólo sus prácticas y contenidos a enseñar, sino también la formación superior. Además, la Dirección general de Tiro y Gimnasia cobra real dimensión durante las décadas de

⁷³ Giro exogámico que puede verse claramente en los escritos de uno de sus principales referentes, Arsenio Thamier, particularmente en “Educación Física. Guía teórico-práctica del profesor” de 1907.

1920 y 1930, cuando progresivamente comienzan a situarse este posicionamiento “militarista” como dominante, siendo en 1937 legitimada al fungir de base sobre la que se construye el Consejo Nacional de Educación Física, la primera institución estatal que nacionaliza centralizada y verticalmente la cultura física.

En contrapartida, paralelamente se desarrollaron desde 1901 una serie de cursos instituidos para complementar la formación de magisterio, especializándose en la enseñanza de la instrucción física en las escuelas. Estos cursos temporarios sirvieron de base no sólo para que con el correr de los años se fundara el Instituto Superior de Educación Física –materializada sobre la base de los “Cursos Normales de Educación Física” que se establecieron como efecto de la mencionada ley de 1905–, sino que también resultaron el espacio institucionalizado para que su creador y mentor, Dr. Enrique Romero Brest, desarrolle su posicionamiento teórico. En efecto, reconocido como el “padre de la Educación Física”, Romero Brest fue, además del artífice del nacimiento simbólico de la disciplina cuando el 9 de marzo de 1903 le solicita al Ministro de Justicia e Instrucción Pública Juan Ramón Fernández que se denomine a esta asignatura escolar como “Educación Física”, la principal teoría a nivel nacional –con reconocimiento internacional, tal como describen Scharagrodsky & Gleyse (2013). Éste crea el “Sistema Argentino de Educación Física”, método oficial a ser aplicado en todas las escuelas hasta 1938 –por lo menos centralizada, centrípeta y discursivamente. Cabe destacarse que de estos procesos de la primera década del siglo XX surge simbólicamente la Educación Física, con mayúsculas, que materializa las prácticas, los saberes y el oficio de la disciplina, tal como se la reconoce en la actualidad.

Subsidiario a la creación del Instituto y de este Sistema, mencionamos dos procesos íntimamente articulados de principios de la década de 1910: la creación de un Laboratorio de Fisiología, el cual le otorgaba fundamentos científicos al movimiento a transmitir; y la publicación de la *Revista de Educación Física* encargada de difundir los conocimientos científicos, tanto a profesionales del rubro cuanto a neófitos. Además de la mencionada revista, resultaron obras representativas de este posicionamiento los libros *Curso superior de educación física. Bases científicas y aplicaciones prácticas* y *Pedagogía de la educación física*, ambos de Romero Brest y editados en el significativo año 1905.

La autorización que en 1909 permitió a los “maestros de gimnasia” egresados de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército Argentino a dictar clases en escuelas civiles, produjo una serie de disputas entre los egresados de este establecimiento y aquellos del Instituto que dirigía Romero Brest, que se extendió durante todo el primer tercio del siglo XX. En efecto, confrontaron la legitimidad de sus prácticas, de los saberes y del oficio a partir de diversos contrapuntos que tornaron, según el correr de los años, más álgida la tensión, aun cuando simultáneamente se procurase desde los estamentos superiores de gobierno una uniformidad de sus discursos. Tal es el caso de la Comisión Técnica de Educación Física de 1924, convocada por los altos mandos estatales para revisar la formación de profesionales en el área: reuniendo entre otros a los mencionados Thamier y Romero Brest, la Comisión Técnica intentó hacer de las piezas que componían el rompecabezas de la Educación Física una figura uniforme. En otras palabras, primó una heterogeneidad con tono homogeneizador, siendo la retórica legitimadora de la época la autoproclamación de seguir un “método ecléctico”.⁷⁴

⁷⁴ Este punto resulta de particular importancia para una de las discusiones que desde la década de 1990 hasta la actualidad ocupa párrafos enteros de los libros de la Educación Física: el problema de la identidad de la Educación Física, y la búsqueda de una respuesta sustancial de su naturaleza primera. A fin de cuentas, resulta complejo comprender la identidad de una disciplina como

Sin embargo, por el contrario, de ello resultó que se legitimaron dos posicionamientos dentro del campo de la formación profesional en Educación Física. Bipolaridad que se rompe cuando en 1953 se instituye la Educación Física universitaria platense –cuestión que se analiza en el siguiente apartado–, pero que comienza a resquebrajarse durante las décadas de 1930 y 1940 mediante, por un lado, una serie de resignificaciones de las principales argumentaciones de la disciplina y, por el otro, gracias a un conjunto de avatares políticos trascendentales. Entre las primeras puede enumerarse la reivindicación de sentidos patriótico-militaristas producto del afianzamiento del ideario impuesto por la “Década infame”, el viraje de las argumentaciones dominantes de estrictamente higienistas a proto-eugenésicas, que pliegan la Educación Física a la biopolítica de la época, y la definitiva legitimación de los deportes como contenidos de la disciplina.⁷⁵ Entre los segundos se destacan las iniciativas que se produjeron desde los espacios gubernamentales más importantes de la provincia de Buenos Aires: el modelo que como gobernador José Luís Cantilo (1922-1926) intentó imponer para hacer trascender la Educación Física definitivamente por fuera de los muros escolares, y la profundización y masificación de la cultura física como eje de gestión del también gobernador Manuel Fresco (1936-1940), a través de la Dirección General de Educación Física y Cultura Provincial, todos, claros ejemplos de la voluntad del territorio bonaerense por constituirse en una tercera posición.

De hecho, el mandato de Fresco resultó particularmente importante para la historia interna de la Educación Física porque consiguió argumentar y diseminar un modelo que por aquellos años se articuló bajo un nombre que ya estaba presente aunque difusamente: el “Método Único”, que nace en el contexto provincial y se federaliza a partir de una doble institucionalización: la mencionada centralización que supuso el Consejo Nacional de Educación Física –que reunía explícitamente los criterios que emanaban la Dirección General de Tiro y Gimnasia del Ejército y la Dirección General de Educación Física y Cultura bonaerense–, y la nacionalización que implicó la creación en la localidad bonaerense de San Fernando del Instituto Superior de Educación Física N°2 “Manuel Belgrano”, con su forma de internado, dedicado a alumnos del interior para que luego diseminen los postulados científicos que se proponían desde el Consejo Nacional.

Además del cierre de una época, los sucesos que ocurrieron a finales de la década de 1930, generaron como destaque tres hechos interrelacionados que marcan la Educación Física de allí en adelante: la institucionalización estatal y centralizada del gobierno de la disciplina, la definitiva legitimación de los deportes como contenido escolar y la “cultura física” –término representativo de la época– por fuera de los muros escolares, en Plazas de ejercicios físicos, colonias de vacaciones, clubes, entre otros. Estas cuestiones pueden verse en cuatro obras representativas de este período: el capítulo de libro “Comentarios a un capítulo de un libro reciente, publicado por el Doctor Enrique Romero Brest de Adolfo Arana (1938), director de la Dirección General de Gimnasia y Tiro del ejército, por ser una confrontación directa entre dos posicionamientos, que antecede por un año la derogación del Sistema Argentino de Educación Física como método oficial; los libros *Historia de la Educación Física* (1937) y *Pedagogía de la Educación Física* (1944), ambos escritos por Horacio Levene, Conrado Perón y un joven Alejandro Amavet, porque reflejan el

ecléctica y a la vez esencialista. Esta cuestión apenas esbozada puede ser profundizada en “Paradojas de la epistemología de la Educación Física argentina: verdad, identidad y *doxa* en la formación superior” (Galak, 2013b).

⁷⁵ Para profundizar sobre este punto se recomienda la lectura de “A educação física busca o aperfeiçoamento da raça”: políticas públicas, saúde, eugenia e educação dos corpos” (Galak, 2015).

complejo entramado que se materializa en lo que vendrá después,⁷⁶ y *La Educación Física: una innovación de mi gobierno*, de Manuel Fresco (1940), por el carácter político previamente descrito.

No obstante, aun con la importancia que supusieron estos procesos en la Provincia de Buenos Aires y que se masificaron con la nacionalización de las instituciones consagradas a la cultura física, lo cierto es que no generaron un posicionamiento profesionalizador efectivamente innovador. Cuestión que se modifica durante la presidencia de Juan Domingo Perón, quien reinterpreta este legado, profundiza la sumisión de la educación del cuerpo al servicio de la política e impulsa, como efecto de la búsqueda de una “Nueva Argentina” y de la voluntad de formar un nuevo ciudadano argentino, la emergencia de un nuevo actor en la formación profesional: la Educación Física universitaria.

La Educación Física universitaria: entre la continuidad y el cambio

La formación en Educación Física como carrera universitaria comienza al crearse los profesorado en las Universidades Nacionales de La Plata y de Tucumán, ambos en 1953, en pleno gobierno peronista. Cabe destacar que la profesionalización en la institución tucumana se imbuyó de la mixtura ecléctica que dominó durante la primera mitad del siglo XX la educación de los cuerpos centralmente institucionalizada, reproduciendo la sinóptica combinación de las doctrinas propiciadas por los representantes de los discursos militaristas y de los cívico-pedagógicos –interpretadas por el hijo del Dr. Romero Brest, Enrique Carlos–, posicionamiento matizado por la introducción del ideario del misionero estadounidense de la Asociación Cristiana de Jóvenes, Federico Dickens. Esta compleja mezcla produjo que la carrera tuviera un perfil claramente fisiologista, tal como lo grafica el hecho de haber sido incluida dentro del área médica de la Universidad Tucumana, a la vez que refleja que no significó *necesariamente* una nueva voz en el concierto profesionalizador.

Distinto es el caso de la Educación Física universitaria platense, la cual retoma parte de la tradición bonaerense, adhiere a algunos aspectos que aparecen en el Segundo Plan Quinquenal de Perón –sin duda, la obra representativa de la época por su trascendencia político-social–, y con ello construye un innovador posicionamiento dentro del campo de la formación profesional en Argentina.⁷⁷ Muestra de ello, la nueva carrera es construida como espacio curricular dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, inscribiendo de ese modo definitivamente a la Educación Física como disciplina social y humana, y reivindicando su carácter pedagógico. Al igual que lo relatado del Instituto Nacional de Educación Física, es notoria la influencia personalista de su mentor y creador, Alejandro Joaquín Amavet, en la conformación y consolidación del Profesorado; lo cual puede verse claramente en los sucesivos Planes de Estudios, desde el primero en 1953 que es analizado en el presente apartado, hasta en las modificaciones posteriores que son trabajadas en el siguiente.

⁷⁶ Cabe remarcar que Horacio Levene fue uno de los principales referentes de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del ejército, profesor de la misma al igual que Conrado Perón, el tío de Juan Domingo, quien unos años más tarde se convertiría en el vigesimonoveno Presidente argentino.

⁷⁷ Puede mencionarse como antecedente directo de esta nueva carrera la obra realizada por la Dirección General de Educación Física de la UNLP, la cual comenzó a funcionar a partir del año 1947 dirigida por Amavet. Esta voluntad de cambio que aquí se explicita se encuentra manifiesta en el “Plan de actividades de la Dirección General de Educación Física” (1947).

Puede mencionarse como principal característica del Plan '53 y del pensamiento amavetiano el lugar central otorgado a las gimnásticas, espacio curricular que reunía la enseñanza de los contenidos más importantes de la Educación Física, como las gimnasias, los juegos o los deportes. De hecho, esta cuestión, que signa la carrera platense hasta la actualidad, la caracteriza por distinguirse de la tradición de mitad del siglo XX de reducir a la disciplina a la escuela o al ámbito deportivo; lo cual a su vez es una muestra de que la creación de la Educación Física universitaria platense es efecto de las políticas peronistas pero a la vez rápidamente se distingue de sus sentidos.⁷⁸ En efecto, aun cuando el Acta Fundacional de la carrera del 6 de Julio de 1953 explicita que el nuevo Plan de Estudios tiene en cuenta la por entonces vigente Ley Nacional 14.148, más conocida como Segundo Plan Quinquenal (UNLP, 1953), lo cierto es que el perfil deportivista y la relevancia del concepto “cultura física” quedaron solapados por una propuesta *renovadora*. Precisamente, tal como se analiza en el siguiente apartado, años más tarde Amavet denomina su propuesta como parte de una “Educación Física renovada”, aun cuando no haya roto con la tradición “integralista” que caracteriza a la disciplina desde la herencia de Spencer.

Respecto del primer Plan de Estudios 1953, la Universidad Nacional de La Plata otorgaba el título de “Profesor Superior Universitario de Educación Física” luego de cuatro años de cursada, uno más que el que por la misma época exigían los dos Institutos Nacionales. Claramente pueden distinguirse dos grandes núcleos de materias: aquellas especiales que refieren específicamente a la disciplina y que son dictadas por el Departamento de Educación Física, y aquellas generalistas que dependen de otros Departamentos docentes de distintas Facultades de la Universidad. Entre las primeras se destaca un organigrama común, que marca que en todos los años había sólo dos cátedras especialmente consagradas a la Educación Física: las Gimnásticas (I, II, III y IV) y Teoría General de la Gimnástica en primer año, Teoría Especial de la Gimnástica en segundo y Gimnasia, Juegos y Deportes en tercero. Por su parte, entre las generalistas se encuentran asignaturas dictadas por otros Departamentos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación como Introducción a la Filosofía e Historia de la Educación en primer año, Psicología General en segundo año, Ética, Sociología Argentina, Psicología de la Niñez y de la Adolescencia y Didáctica General en tercero, y Ciencia y Filosofía de la educación, Política educacional y Organización escolar, Historia del Arte, Historia del pensamiento y de la cultura argentina y Didáctica Asistencial y de escuelas diferenciales. Pero además se cursaba en la Facultad de Ciencias Médicas la materia Anatomía Funcional en primero, y Fisiología y Química Biológica y de la nutrición en segundo, y en la Facultad de Ciencias Naturales de la institución platense la asignatura Antropología Física. Por último, cabe agregar que Pedagogía y Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Educación Física eran materias transversales dependientes de la Facultad humanística y pedagógica.

En cuanto al perfil de egresados que proponía este plan, cabe remarcar que hay desde su gestación una intencionalidad de que la nueva carrera porte el sello característico universitario, lo cual le otorga un doble halo inusitado hasta ese momento, de prestigio que pretende revertir el lugar tradicional de complementariedad de la Educación Física, y de cientificidad desde las coyunturales teorías pedagógicas, sociológicas y filosóficas en detrimento de aquellas fisiologistas. Tal como lo refleja el artículo primero del

⁷⁸ Cabe decir que la influencia del peronismo sobre la Educación Física no se debió solamente a legislaciones e impulsos en sus aspectos escolares, deportivos o sindicales, sino también a sus retóricas materializadas en políticas, tal como lo muestra el hecho de que en la misma sesión del Consejo Universitario que se creó la mencionada carrera, también se modificó el nombre de la Universidad, a tono con el cambio de denominación de la ciudad: Eva Perón.

Acta Fundacional de la nueva carrera, existió una explícita impronta pedagógico-científica: “Implementar en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad, una nueva carrera que se denominará ‘Profesorado Superior Universitario de Educación Física’, destinada a preparar educadores especializados que tengan un acertado conocimiento de las materias pedagógicas, científicas y culturales indispensables en el arte de enseñar” (UNLP, 1953). Una vez más, se observa con claridad meridiana la constante necesidad de remarcar lo universitario, aun en su titulación.

Precisamente en las transcripciones de los debates entre los Consejeros Superiores, acerca de los alcances de la nueva carrera, también pueden encontrarse algunas consideraciones que reflejan al mismo tiempo la continuidad con ciertas lógicas disciplinares tradicionales y el cambio que supone una Educación Física universitaria. Documento que a la vez refleja el perfil médico-higienista y fisiologista con que se concebía la disciplina, y que esta carrera intentaba, en parte, romper. Por caso, puede mencionarse la explicitación de que es la higiene el saber vertebrador de la Educación Física: en este sentido, el Consejero José Ramón Mayo⁷⁹ consulta por qué no hay una materia específica al respecto, a lo que primero el Consejero Rodolfo Agoglia⁸⁰ responde que ello está incluido en las materias de Anatomía y Fisiología, y luego es complementado por el Consejero Dr. José María Castillo Morales⁸¹ quien reafirma que ello a su vez forma parte de la “cultura gimnástica”, en referencia a las materias específicas del Departamento de Educación Física.

Otro ejemplo de la voluntad de cambio que intentó imponer la nueva carrera, pero a la vez pegada a su tradición, pueden mencionarse dos cuestiones: por un lado, que aun con la reivindicación de la profesión, lo cierto es que ninguno de los docentes de las materias especiales del nuevo plan disponía del título habilitante específico de Educación Física que se exigía –de allí que la Universidad Nacional de La Plata le haya exigido a Amavet “complementar” sus estudios con un título universitario, tal como ocurrió a finales de la década de 1950–; y, por el otro, que se demandaba a los ingresantes haber realizados estudios secundarios y un examen de aptitud realizado por la Dirección General de Educación Física, pudiéndosele reconocer tan sólo algunas asignaturas aprobadas a aquellos egresados del Instituto Nacional Superior de Educación Física y de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército. Esta última cuestión resulta importante porque muestra que la nueva carrera no desconoce los antecedentes disciplinares pero sí pretende resignificarlos.

Sin embargo, aun con la voluntad de cambio, lo cierto es que la insistencia por que la formación de un perfil de profesional que sea “integral”, a través de la explícita intención de favorecer “personalidad cultural del profesor”, demuestra una marcada continuidad tradicional de la triada spenceriana: la educación intelectual, moral y física. Continuidad que también se manifiesta en los debates de si hacer un “examen de aptitud” a los ingresantes que sea excluyente, lo cual muestra un posicionamiento respecto al cuerpo (en este caso, de los futuros profesionales) y a la vez signa a la profesión con un criterio deontológico: se enseña con el ejemplo. Examen de aptitud que consta de una doble certificación realizada por estamentos de la Universidad platense: de salud, expedida por la Dirección General de Sanidad, y de aptitud física por la Dirección General de Educación Física, la cual solicita entre otras condiciones que los varones no posean

⁷⁹ Docente del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

⁸⁰ Filósofo, Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Decano de la Facultad de Humanidades entre 1954 y 1955 y, luego en 1973, posteriormente Rector de la Universidad Nacional de La Plata en 1974.

⁸¹ Docente de la Facultad de Ciencias Médicas. Cabe recordar que Castillo Morales y Agoglia, junto con Amavet, fueron quienes constituyeron la comisión encargada de presentar el proyecto en cuestión.

una estatura menor a 1,65m. y 1,53m. para las mujeres, ni que sean incapaces de nadar 100 m. “sin tiempo pero con estilo” (Finocchio, 2001: 114); lo cual refleja que la intención de “enseñar con el ejemplo” no se restringía a la “Educación” sino también a la “Física”. En efecto, se manifiesta en el Consejo Universitario que cada alumno debe gestionar un certificado de aptitud para determinar médicamente si tiene las condiciones físicas y biológicas para ejercer su oficio. Tal como afirma el Consejero José María Castiglioni:⁸²

Pero se me ocurre que tal vez lo más interesante es el examen médico de aptitud para ser profesor. No vaya a darse el caso de un rengo o un corto de vista que supere el examen porque sabe saltar la garrocha o hacer alguna otra cosa. En este caso, más que en ningún otro el maestro debe enseñar con el ejemplo y entonces me parece que sería conveniente tomar un examen de aptitud desde el punto de vista médico. (UNLP, 1953)

La Educación Física universitaria platense y los Planes de Estudio entre 1953 y 1984

Habiendo descripto las bases sobre las que se funda la Educación Física universitaria platense, en este apartado se observan los distintos Planes de Estudio que entre los comienzos en 1953 y la actualidad fueron *actualizando* sentidos sobre el oficio y las prácticas que atañen a esta disciplina. Para ello se analiza qué significa ser profesional en Educación Física para los currícula que sucesivamente se dieron en 1953, 1964, 1970, 1978, y 1984, para luego, en el apartado final de este texto, reflexionar acerca de las continuidades y rupturas que provocó el plan vigente, año 2000, a partir de una serie de preguntas.

Así como la gestión y gestación de la Educación Física universitaria platense tiene una clara influencia del pensamiento de su principal promotor, Alejandro Amavet, los sucesivos planes reprodujeron algunos de los aspectos más relevantes de su pensamiento, aun en aquellos posteriores a su muerte en 1974, por lo menos en cuatro sentidos.

Primero, resulta una constante en las argumentaciones amavetianas, así como en los currícula que formuló, la apuesta por incluir y mantener a la Educación Física como carrera de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Esta decisión política tiene para Amavet un doble posicionamiento teórico: por un lado, al igual que para Romero Brest pero en distinto sentido, Amavet afirmaba que debían priorizarse los sentidos de “educación” por sobre aquellos referidos al adjetivo “física”; y, por el otro, los criterios pedagógicos que justifican la disciplina sigan el legado de la triada integralista spenceriana pero argumentados por las *modernas* retóricas humanistas. De allí que para Amavet la disciplina deba transmitir sentidos que pedagógicamente procuren “el reencuentro del cuerpo con el espíritu del Hombre” (1957: 14), a tono con los discursos educativos dominantes de la época.

Segundo, además de sentidos teóricos, esta apuesta se basaba en un claro criterio de distinción, a partir de comprender que la formación profesional universitaria era *superior* a la de las instituciones terciarias, las cuales para Amavet procuraban el “simple acto de aprender lecciones” (1957: 9). Esta cuestión puede verse

⁸² Ingeniero, Vicedecano de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata.

de manera patente en la propuesta de titular “Profesores Superiores Universitarios de Educación Física”, tal como se postuló en los debates para la creación de la nueva carrera universitaria, aunque ya para el Plan ‘64 quedó “Profesores en Educación Física” a secas. Pero además, pretendía diferenciarse en el modo de abordar la formación, procurando una enseñanza por problemas y no por soluciones dadas. En palabras del propio Amavet:

Por otra parte, la enseñanza superior exige una diferencia entre razonar investigando (o investigar razonando) y el simple acto de aprender lecciones. Porque aquí el alumno, que es el que “se alimenta” debe, así mismo, digerir. En consecuencia lo dado, en una Universidad, es una condensación de magnos problemas que se suponen resueltos hasta el momento en que una nueva concepción, una nueva fórmula para enfrentarlos, se avecina; ya para confirmarlos, ya para reorientarlos con constantes soluciones. Y la Educación Física, estimo, es uno de ellos. (1957: 9)

Tercero, más allá de la preeminencia del sentido pedagógico de la Educación Física, pueden encontrarse en varios pasajes de la bibliografía amavetiana referencias al cuerpo, cuestionando el modo tradicional en que la disciplina lo había pensado (Giles, Mamonde, Simoy: 2012). Ello se debe principalmente a las lecturas que Amavet realizó sobre la cuestión de lo corporal, fundamentalmente aquellas que el pensamiento socio-filosófico de la segunda mitad del siglo XX estaba construyendo. En este sentido, puede entenderse la disyuntiva de si la disciplina debe ser educación *de lo físico* o *por lo físico* que plantea en *Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física* (1957), de si el hombre tiene un cuerpo o es un cuerpo que desarrolla en su *Cuaderno de Educación Física Renovada N°3* (1969), entre otros cuestionamientos que abundan en sus escritos. Lo cual es claramente un efecto de las lecturas sobre lo corporal que realiza Amavet, de posicionamientos tan diversos como los fenomenológicos de Maurice Merleau-Ponty o Max Scheler, hasta postulados del vitalismo de Henry Bergson o del existencialismo de Gabriel Marcel, pasando por citas de Jacques Sarano y *La significación de los cuerpos*.

Si bien este posicionamiento teórico ecléctico respecto del cuerpo no tuvo un reflejo directo en los Planes de Estudio, sí puede afirmarse que existió una impronta disciplinar original en el pensamiento amavetiano, lo cual constituye el cuarto y último aspecto a remarcar: la organización de las materias prácticas como fragmentos que articuladamente constituyen un saber integrado superior. Precisando, Amavet realiza la innovadora propuesta de reunir aquellos espacios curriculares dedicados a los juegos y a los deportes en una sola Cátedra anual: las Gimnásticas. En todo caso, lo que se postula es que la Educación Física es el resultado no de cada conocimiento técnico sino de un saber integrado.

Este ideario que Amavet tradujo en la formación profesional universitaria platense no estuvo exento de críticas, ni a nivel disciplinar ni para el interior de la propia Universidad Nacional de La Plata. Entre las primeras se destacan los contrapuntos generados por la Educación Física tradicional, que tildaba la formación de mayoritariamente teórica en detrimento de la *necesaria* práctica. De allí, la afirmación de Amavet al respecto de las instituciones terciarias: “que no pueden entender como en un Plan de Estudios de Educación Física se cometa la irreverencia de excluir el consabido muestrario de deportes y gimnasia espectaculares, para dar lugar el señorío de disciplinas rectoras como la Filosofía, la Antropología, la Ética, la Historia del Arte, del Pensamiento y de la Cultura” (1957: 15). Entre las segundas, resultó una constante de la carrera universitaria

platense la *necesidad* de justificar su inclusión en la Facultad de estudios humanísticos y pedagógicas, tal como lo refleja el primer objetivo del Plan del año 1978, que expresa la voluntad de “afirmar la carrera del Profesorado en Educación Física, transformándola en una especialidad educativa autentica, equiparable a las especialidades universitarias más definidas y acreditadas” (FaHCE, 1978: 1).

Ahora bien, puede encontrarse una constante en la historia de la formación profesional en Educación Física universitaria platense respecto al perfil de egresados que se procura, aun con las rupturas que significó cada modificación del plan de estudios. En efecto, caracteriza esta institución la voluntad de diplomar profesionales no sólo especialistas en la materia sino fundamentalmente formar educadores con “personalidad cultural”, tal como expresaba el Plan de 1953: “preparar educadores especializados que tengan un acertado conocimiento de las materias pedagógicas, científicas y culturales indispensables en el arte de enseñar” (UNLP, 1953: 9).

Constante que a su vez se observa en la impronta que Amavet pretendió imprimirle a la carrera: hacer de los profesionales, además de educadores, investigadores. Esto permite reafirmar el quiebre que supuso esta carrera con los sentidos tradicionales disciplinares, porque la constante prédica amavetiana por la investigación no se reduce a la fisiología, tal como postulaba Enrique Romero Brest desde su Laboratorio de Fisiología, sino fundamentalmente indagaciones que tomen por objeto al cuerpo desde una perspectiva educativa. Tal como afirma el propio Amavet, se procura una “preparación específica se ha previsto una preparación pedagógica y científica, que acredite su formación docente y su capacidad de juicio crítico” (1969: 10). En este sentido, puede mencionarse la innovadora propuesta del Plan de Estudios de 1970 –el último de Amavet en vida–, que explícitamente propone generar las condiciones para instaurar la Licenciatura en Educación Física con el objeto de favorecer la investigación. Sin embargo, aun con este antecedente y con el intento fallido del Plan de 1982 que intentó concretar la Licenciatura, es recién con la currículum del año 2000 que se materializa la diplomatura para investigadores específicos del área.

A modo de síntesis, se desprende de lo analizado que existió desde el Plan 1953 hasta el de 1984 una continuidad en la explícita intención de formar profesionales en Educación Física con una fuerte impronta pedagógica-científica, amparada en retóricas legitimadoras humanistas que se autoproclaman críticas y pretendían ser investigadoras. Esta continuidad se manifiesta, además, en cierto hilo vertebrador de las materias que componen los planes: aun con las características epocales de cada currículum, existe una persistencia en organizar cada plan en base a una formación pedagógica-didáctica específica por un lado, y a una formación generalista, que incluye materias pedagógicas pero también otras para la cultura del profesional. A su vez, persevera la asignatura Gimnástica como espacio curricular aglutinador de las materias prácticas, como los deportes, las gimnasias y los juegos, pero también de otros saberes, como el de la Historia de la Educación Física o la Metodología de las ejercitaciones corporales, entre otros. En todos los casos entre los planes de 1953 hasta el de 1984 se reproduce una mayoritaria presencia de asignaturas que refieren a una formación generalista pedagógica y didáctica, lo cual se modificó con la reforma del año 2000, tal como puede observarse en la supresión de las tradicionales materias Didáctica General y Didáctica Específica.

Continuidad que también se ve reflejada, por último, en la fuerte presencia del legado amavetiano en los planes de estudio, incluso en aquellos posteriores a su muerte. Sin embargo, cierto es que el posicionamiento de Amavet está plagado de sentidos teóricos heterogéneos, que reúnen posicionamientos filosóficos

fenomenológicos, existencialistas y vitalistas a la vez, psico-pedagógicos que reúnen el legado integralista con postulados escolanovistas y criterios de la psicología madurativa, conductista y positivista, entre otros. Es decir, al igual que en Romero Brest o en los escritos de quienes proponían una Educación Física de corte militar, existe cierto posicionamiento ecléctico que toma fragmentariamente posiciones diversas, aun contradictorias, aunque con una mayor apertura a las Ciencias Sociales que a las Exactas o Médicas.

Reflexiones transversales: interpelando la formación actual

Este apartado conclusivo tiene una doble intención: presentar interpretaciones del actual Plan de Estudios de Educación Física en la Universidad platense, observando las principales continuidades y rupturas respecto de la historia analizada, pero también desarrollar un ejercicio reflexivo a modo de interrogaciones con el objeto de interpelar los discursos que atraviesan esta currícula. En efecto, se propone resaltar qué cambió y qué se mantuvo con la implementación del Plan del año 2000 tras dieciséis años del anterior y ocho años de debate,⁸³ partiendo de afirmar que reprodujo algunas de las contradicciones que ya estaban presentes, pero de un modo resignificado.

Por caso, puede pensarse la reafirmación de la condición universitaria de esta formación, tal como lo explicita el plan al manifestar la necesidad de “situar decididamente a la Educación Física en el campo general de la educación” (FaHCE, 2000: 47). Resulta paradigmático que tras un siglo de debates la disciplina continúe justificando sus prácticas y su oficio, lo cual se inscribe en lo que coyunturalmente se denomina como “el problema de la identidad de la Educación Física”.⁸⁴ Precisamente, la cuestión de la identidad signa el período en el que se inscriben las disputas que materializan el Plan 2000, resignificando el carácter ecléctico que históricamente porta la disciplina. De hecho, esta currícula propone explícitamente que el ordenamiento de los contenidos logre dar cuenta de un “objeto de estudio con el mínimo de unidad indispensable para la comprensión de la Educación Física como un fenómeno integral” (FaHCE, 2000:10). En este camino, cabe retomar la pregunta inicial *¿qué significa ser profesional en Educación Física?* e incorporarle los siguientes interrogantes: *¿qué sentidos tiene siglo y medio después de la formulación de Spencer que la Educación Física deba ser integral?* *¿Cuáles son las continuidades y rupturas del objeto de estudio de la Educación Física, o acaso es el mismo que para el “sistema argentino” de Romero Brest o para los posicionamientos militaristas de la primera mitad del siglo XX?* Por último, *¿cómo construir una Educación Física que no se argumente eclécticamente, sin tampoco responder esencializadamente por su identidad?*

Entre las principales continuidades y rupturas que supuso el Plan 2000 frente a la tradición de la Educación Física universitaria platense, puede mencionarse la conceptualización del campo disciplinar como “un espacio cruzado por teorías provenientes de otros campos del conocimiento” (FaHCE, 2000: 46); lo cual se manifiesta en la fragmentación de la currícula en cinco Trayectos de Formación, reproduciendo la tradicional división de sentidos especificistas y generalistas que marca la profesionalización en esta

⁸³ Cabe mencionar que, desde el año 2012, este plan se encuentra en proceso de evaluación por la comunidad académica, en vistas a una nueva reforma curricular.

⁸⁴ La primera investigación universitaria institucionalizada se denominó precisamente *Educación Física: Identidad y Crisis*, siendo dirigida por Ana Candreva y co-dirigida por Ricardo Crisorio. A propósito cabe explicitar como obra representativa de la época el libro *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas* (2003), coordinado por Bracht y Crisorio.

institución: el plan se divide en formación teórico-práctica en Educación Física, biológica, general, pedagógica e investigación. Aun con lo innovadora que pueda suponerse esta propuesta, lo cierto es que no se efectivizó el diálogo articulado entre los trayectos, ni tampoco entrañó una profundización en la especialización de los futuros profesionales. A su vez, manteniendo la tradición de la formación en Educación Física platense continúa reuniéndose en una misma cátedra las prácticas deportivas, los juegos y las gimnasias, empero reemplazando la denominación de Gimnástica por la de Educación Física, a tono con el modo oficial con que se nombra la disciplina escolar. Lo cual lleva a preguntar por ¿cómo sopesar el carácter especialista o generalista de una formación superior? ¿Dan cuenta estos trayectos de formación de un saber específico del profesional de Educación Física? ¿Qué implica la modificación del nombre *Gimnástica* por el de *Educación Física*? ¿Ello supone cambios respecto del perfil de egresado?

Por su parte, el Plan 2000 instauró la posibilidad de titular licenciados en Educación Física, lo cual significó la definitiva apertura del perfil profesional a la investigación no sólo como espacio de formación sino también como campo laboral. En la misma dirección se inscribe la explicitación en la currícula de la voluntad de que en un futuro próximo se establezcan programas de posgrado en el área de la educación de los cuerpos, cuestión que se materializa tres años más tarde con la creación de las Maestrías en Deporte y Educación Corporal, y la Especialización en Programación y Evaluación del Ejercicio Físico. A su vez, vale mencionar que esta reforma curricular propuso cinco objetivos para la formación profesional en Educación Física, de los cuales dos dejan entrever un perfil de egresado que caracteriza esta institución y que la distingue del modo tradicional y coyuntural: por un lado, gestar una formación que priorice la formación teórico-metodológica antes que técnica y, por el otro, la mencionada búsqueda por generar una actitud investigativa en educación.

Estas continuidades y rupturas marcadas habilitan a interpelar: ¿qué implica para la disciplina el gesto sobrerreflexivo de investigar sus propias prácticas, saberes y discursos? ¿Qué posibilidades brinda ser Licenciado en Educación Física o tener un título de posgrado? ¿Qué significa poder realizar una posgraduación, *ser más que* profesional en Educación Física? ¿Cómo se construye una formación teórico-metodológica para un campo que históricamente ha transmitido modos de hacer técnicos? ¿Qué bases epistémicas sostienen una formación de este tipo y qué significa entonces una práctica en este sentido? En definitiva, la tarea es seguir inquiriendo qué significa *ser* profesional de Educación Física, construyendo respuestas no esencialistas que interpelen su historia y tradiciones pero que a la vez procuren resignificar sus prácticas y oficio.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, Á. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- Amavet, A. (1957). *Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física*. Buenos Aires: Compañía Impresora Argentina.
- Amavet, A. (1969). *Cuaderno de Educación Física Renovada N°3*. Inédito.

- Crisorio, R. (2009). "Educación Física". En Crisorio, R. (2009). *Estudios críticos de Educación Física*, pp. 45-58. La Plata: Al Margen.
- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [FaHCE]. Planes de Estudio 1953, 1964, 1970, 1974, 1982, 1984, 2000.
- Finocchio, S. (2001). *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. La Plata: Al Margen-Edulp.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galak, E. (2012), "Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la educación física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX". Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata.
- (2013a). "Herbert Spencer y la pedagogía integralista. Influencias en los inicios de la Educación Física argentina". En Galak, E. y Varea, V. (2013). *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*, pp.45-66. Buenos Aires: Biblos.
- (2013b). "Paradojas de la epistemología de la Educación Física argentina: verdad, identidad y doxa en la formación superior". En *Epistemología, ensino e crítica. Desafios contemporâneos para a Educação Física*. Gomes, I., Quintão, F., Velozo, E. (org.) pp. 193-220. Nova Petrópolis: Nova Harmonia.
- (2015). "A educação física busca o aperfeiçoamento da raça: políticas públicas, saúde, eugenia e educação dos corpos". En Carvalho, Y; Gomes, I.; Branco Fraga, A. *As práticas corporais no campo da saúde*. San Pablo: En prensa.
- Giles, M. (2003). "Educación Física y Formación Profesional". En Crisorio, R., Bracht, V. (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil*. La Plata: Al Margen.
- Giles, M.; Mamonde, M.; Simoy, M. (2012). "El cuerpo transmitido y construido en la formación de grado en Educación Física en la Argentina". En línea. Disponible en: <http://red.antropologiadelcuerpo.com/wp-content/uploads/GT15_Giles_Mamonde_Simoy.pdf>.
- Scharagrodsky, P., Gleyse, J. (2013). "El Dr. Enrique Romero Brest, las visitas a instituciones europeas de formación y el Congreso de Educación Física realizado en 1913 como indicadores de la globalización y la nacionalización de la 'cultura física'". En *Staps, N°100*, pp. 89-107.
- Simoy, M. (2010). "Análisis de la formación específica en Educación Física". Ponencia presentada en las IV Jornadas de investigación en Educación Corporal, FaHCE-UNLP, 7 a 9 de octubre 2010. La Plata.
- Universidad Nacional de La Plata (UNLP) (1953). Acta Fundacional de la Carrera de Educación Física. La Plata.

CAPÍTULO 17

El cuerpo en el curriculum de educación física

Valeria Emiliozzi

El deseo dice: No quería tener que entrar en ese orden azaroso del discurso; no quería tener relación con cuanto hay en él de tajante y decisivo; querría que me rodeara como una transparencia apacible, profunda, indefinidamente abierta, en la que otros respondieran a mi espera, y de la que brotaran las verdades una a una [...] Y la institución responde: No hay por qué tener miedo de empezar; todos estamos aquí para demostrarte que el discurso está en el orden de las leyes, que desde hace mucho tiempo se vela por su aparición [...] y que si consigue algún poder, es de nosotros y únicamente de nosotros de quien lo obtiene”

MICHEL FOUCAULT – El orden del discurso

La Educación en general, y la Educación Física contemporánea en particular, fueron construyéndose a partir de una serie de acontecimientos históricos y de saberes que fusionaron ciertas maneras de concebir el cuerpo y, al mismo tiempo, un modo de comprender la educación. Los saberes, es decir los conceptos con los que supuestamente se deben pensar y organizar las prácticas de la educación del cuerpo, parten desde diferentes perspectivas, que se pueden entrever en la lectura del diseño curricular actual y de otros anteriores.

El curriculum ha sido una de las cuestiones más debatidas, no sólo en términos académicos sino también políticos, en la medida en que cada sociedad ha dado una respuesta a lo que considera que la escuela debe enseñar a los jóvenes. “La legitimidad de nuestro accionar tiene que ver con la capacidad de dar cauce, ampliar o nutrir lo que la sociedad considera que es importante y relevante enseñar” (Dussel, 2007: 4). Esto implica concebir el curriculum como un documento público, que más allá de representar los objetivos y contenidos de un plan educativo, es producto del “resultado de las luchas por el acceso a la cultura socialmente seleccionada como válida” (Grinberg y Levy, 2009: 59). Pensar al curriculum de esta manera nos permite abordarlo no sólo como un asunto técnico, sino como una práctica social, histórica y, por ende, política.

Al introducirnos en el diseño curricular de la Educación Secundaria del presente, nos encontramos con enunciados que pertenecen a diferentes discursos: la biología, la medicina, la ciudadanía, el humanismo, la pedagogía por objetivos y la pedagogía por competencias que se sustentan en un saber de la economía industrial y del mercado respectivamente, la psicomotricidad que se sostiene en el saber de la psicología evolutiva, la praxiología que se sustenta en la semiótica y la matemáticas, y las ciencias de la motricidad humana que se sustenta en la fenomenología. Si bien, los discursos enunciados provienen desde diversos

saberes y disciplinas, resulta recurrente en todos ellos cierta epistemología que coloca el origen del sujeto en la sustancia. Pero en este capítulo, por su extensión, intentaremos analizar específicamente el discurso del humanismo en el marco de la biología y la medicina, y las ciencias de la motricidad humana fundamentada en la fenomenología.

Cabe aclarar, que el trabajo efectuado no intenta describir los saberes como tradiciones pertinentes y sistemáticas que existen originariamente, sino que busca “destotalizar los regímenes de verdad constituidos y/o institucionalizados por una cultura, [...] oponiéndolos a otras estrategias interpretativas” (Grüner, 1995: 13). No se busca estudiar la forma en que la verdad se manifiesta, sino las maneras en las que se produce y forma un dominio particular de objetos.

La positividad en la que se fusionan los discursos que constituyen el curriculum de Educación Física forma un conjunto de elementos (nociones, opciones teóricas), en líneas generales, un saber que permanece invisible y nunca objetivable, jamás representable en totalidad, y que funciona como “realidades que se retiran en la medida misma en que son fundamentadoras de lo que se da y se adelanta hacia nosotros” (Foucault, 2008b: 258).

Indagar sobre los saberes de los discursos implica arrebatar su interioridad para encontrar allí procesos que no son de la disposición del conocimiento, sino de un efecto de verdad; el cual no refiere a una especie de norma general que en todo momento permite a cada uno pronunciar enunciados que se considerarán verdaderos. La producción de verdad no puede dissociarse de las relaciones de poder, ya que estas últimas hacen posibles o inducen ciertas verdades. Por ejemplo: ¿a qué reglas obligatorias hay que obedecer en determinada época cuando se quiere enunciar un discurso científico sobre la salud, la ciudadanía, la higiene del cuerpo, etc.? “La cuestión no se reduce a la idea de que la ciencia sólo funciona como una suma de proposiciones tomadas como la verdad. Al mismo tiempo, es algo intrínsecamente ligado a toda una serie de proposiciones coercitivas” (Foucault, 2012: 92). Más allá de que la educación se constituya como un instrumento mediante el cual los sujetos pueden alcanzar cualquier tipo de discurso, las prácticas de enseñanza son “una forma política de adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 2008a: 45). Analizar aquellos saberes que forman al sujeto y establecen determinados modos de subjetivación –y no al sujeto material– implica tomar una distancia con la filosofía de la experiencia y del sentido para interpretar el sujeto desde una filosofía del saber, la racionalidad y el concepto.⁸⁵ Los modos de subjetivación son precisamente las prácticas de constitución del sujeto, a partir de las cuales pueden establecerse las relaciones del sujeto con el objeto y las reglas a las que debe someterse para ser sujeto legítimo de conocimiento, por ejemplo prácticas divisorias que lo atraviesan y lo dividen, tanto a él mismo como en relación con otros.

El sujeto no se reconoce ni con el individuo, ni con la persona, se construye entre pares significantes que dan un sentido. Sin ese sentido, la vida sería imposible. De lo que se trata es de ver cuáles son esas reglas que forman el sentido. En el análisis de esos sentidos se establecen los primeros problemas que buscaremos desarrollar y problematizar. La educación olvida esa constitución histórica y política de los modos de subjetivación, por ello en relación al cuerpo y la Educación Física se presenta un problema. Si bien el cuerpo es un vehículo de subjetivación y, por lo tanto, una forma de subjetivación –ya que “sobre el cuerpo encontramos el estigma de acontecimientos pasados” (Foucault, 2004: 32)– y no una esencia, los

⁸⁵ Aquí se pueden establecer dos ramas: una relacionada con la filosofía de la vivencia, de lo consciente (autores como Sartre y Merleau Ponty), y otra relacionada con el saber, las prácticas, el lenguaje (autores como Foucault, Lacan, Bachelard y Canguilhem).

discursos que atraviesan al curriculum suponen cierta naturaleza, cierta conciencia, cierta experiencia originaria que anula el orden significativo y el Otro⁸⁶ que preceden al sujeto. Estos sentidos atribuidos al cuerpo son los que debemos analizar y problematizar a partir de la interrogación sobre los límites y la reflexión sobre ellos en relación al sujeto, en lo que nos es dado como universal, necesario y obligatorio en la educación (a partir de cierta constitución del saber, y por ende, de cierto poder y de cierta ética).

El cuerpo de la sustancia

El humanismo, la biología, la medicina y el fuerte énfasis de la educación en formar un sujeto autónomo, hicieron desaparecer el espesor del lenguaje que constituye al cuerpo y lo restituyeron a un estado natural, apegado a su condición de existencia.

La cuestión del humanismo es un discurso que ha atravesado a la Educación Secundaria desde sus bases fundacionales, y que si bien ha sido puesto en debate por numerosos intentos de reformas curriculares, estas no hicieron más que volver a reafirmarlo. En los fundamentos del curriculum en vigencia⁸⁷ para el área de Educación Física en la Secundaria Básica, se establece: “procurar una Educación Física humanista” (DGCyE, 2006b: 133) y de la misma manera en el diseño curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior se continua con ese fin, en tanto que “la presente propuesta curricular procura configurar una Educación Física con un enfoque humanista” (DGCyE, 2010: 12). Ahora bien, ¿qué es el humanismo?, ¿cuál es su tarea en la educación?

Humanismo proviene del latín *humanitas*, humanidad, naturaleza; o bien de *humanus*, lo que concierne al hombre. La *humanitas* reconstruye y formula un discurso sustentado en una preocupación por el hombre, con un fuerte énfasis en el cuidado de su esencia.⁸⁸ En palabras de Heidegger, “la *humanitas* sigue siendo la meta de un pensar de este tipo, porque eso es el humanismo: meditar y cuidarse de que el hombre sea humano en lugar de no-humano, ‘inhumano’, esto es, ajeno a su esencia” (2000: 4). El término humanismo denota la idealización de lo humano hasta convertirlo en figura única, en la que el hombre es el centro y origen de todo. En este movimiento, que va de la sustracción del origen al retorno de su cuestionamiento, se encuentran tanto los esfuerzos positivistas por articular el tiempo del hombre en la cronología de las cosas, como así también los esfuerzos contrarios por articular, en la cronología del hombre, la experiencia de las cosas. La tarea humanista de la educación, entonces, es conservar esa esencia del hombre, ya que admite que hay un orden empírico, real y natural; y al mismo tiempo que hay un saber que explica el por qué de ese orden con el cuerpo y no otro.

⁸⁶ El otro puede ser un compañero o una compañera, un maestro, en cambio el Otro refiere, en el sentido que le otorga Lacan, al orden simbólico que constituye la cultura y la sociedad.

⁸⁷ Propuesta curricular que plasma una nueva organización de la Educación Secundaria, constituyéndose, por un lado, a partir del ciclo lectivo 2007, en 6 años de escolaridad, distribuidos en 3 años de Educación Secundaria Básica y 3 años de Educación Polimodal y a partir del 2008 en 6 años de escolaridad distribuidos en 3 años de Educación Secundaria Básica y 3 años de Secundaria Superior.

⁸⁸ La *humanitas*, en palabras de Heidegger (2000), se transforma en un deseo de la república romana. El *homo humanus* se opone al *homo barbarus*. El *homo humanus* es ahora el romano, que eleva y ennoblece la *virtus romana* al “incorporarle” de los griegos lo que se traduce con el término de *humanitas* (*eruditio e institutio in bonas artes*). Es posible encontrar en Roma un humanismo que nace del encuentro de la romanidad con la cultura de la Grecia tardía; en el que lo griego se contempla bajo su forma tardía, y ésta, a su vez, bajo el prisma romano. También el *homoromanus* del Renacimiento se contraponen al *homo barbarus*. Pero lo in-humano es ahora la supuesta barbarie de la Escolástica gótica del Medioevo.

Esta episteme trazada por el empirismo busca en el cuerpo las esencias que permiten establecer un orden para luego proyectar, predecir y prescribir las formas de realizar las prácticas de la educación. Ahora bien, ¿por qué el curriculum vuelve a poner como fin el humanismo, si es aquello de lo cual se distancia? ¿Hay otro humanismo?

Existen distintos tipos de humanismos: desde el humanismo de Marx, pasando por el humanismo que Sartre concibe como existencialismo, hasta el cristianismo, el cual se orienta a la salvación del alma del hombre y donde la historia de la humanidad se extiende en el marco de dicha historia de redención. Heidegger (2000) embiste contra estas formas de humanismo que conciben al hombre como una esencia fija, es decir metafísica. Por ello, más allá de las diferencias que puedan tener los distintos tipos de humanismo –el del renacimiento, el Moderno, entre otros– en relación con su meta y fundamento, con el modo y los medios empleados para su práctica, coinciden en el hecho de que la humanitas del homo humanus se establece desde la perspectiva previamente establecida de una interpretación de la naturaleza, la historia y el mundo.

En los fundamentos del curriculum de la Educación Secundaria producto de la reforma de los '90, elaborado por la provincia de Buenos Aires se enuncia que “las sociedades de hoy, muestran una conflictiva relación hombre-realidad, cuyas características de creciente deshumanización se reflejan en proyectos en los que los componentes económicos y las producciones tecnológicas dominan el campo de la vida moderna” (DGCyE, 2001: 9). Si se define la tarea de la educación como la de una humanización que es consecuencia de una deshumanización, se define a la vez un humanismo que confía con optimismo en un progreso guiado por la naturaleza y desarrollado conforme a unos métodos racionales, es decir, un progreso establecido de antemano en sus fines y en su/s método/s.

El problema que se tiene cada vez que se postula al hombre como la tarea educativa supone que hay que establecer qué no es hombre. A su vez, cada vez que defina qué es un hombre, habrá una definición universal de hombre, la respuesta de la verdad del hombre. La historia natural produce una unificación del hombre, estabiliza un registro de lo humano donde la comunidad pasaría a ser 1 hombre + 1 hombre + 1 hombre porque no hay un lazo con el discurso, solo hay Un Hombre que funciona como ideal y que es definido por la historia natural.

En otras palabras, el saber en que se sostiene el curriculum parte de considerar el cuerpo como un producto de la naturaleza y la educación como un método que tiene por objetivo la realización de un ideal humano dado en esa/su naturaleza.

Todo proyecto que se considera “humanista” convierte esta “naturaleza humana” en una tarea pedagógica, a la que también podemos llamar política. Decir “qué es” (en esencia) el hombre significa decir “qué debe ser”, y esto implica necesariamente indicar un camino para la consecución de esa esencia planteada como un fin de la humanidad. (Castro, 2003: 2)

Así, nos encontramos con otro problema: si el ser se transforma en lo que debe ser, la educación universaliza al sujeto, en tanto que, si existe alguna diferencia, buscará suprimirla. Por ejemplo, “en el diseño curricular jurisdiccional, los referentes, que hacen posible la evaluación y a los que se han hecho mención [...], están constituidos por las Expectativas de Logro” (DGCyE, 2001: 20). Del mismo modo: “las

expectativas de logro siguen siendo el componente que expresa los objetivos de aprendizaje [...] Describen lo que debe aprender cada alumno y/o alumna alcanzando niveles de definición específicos” (DGCyE, 2006a: 19). El modelo curricular responde a los intentos de precisar el proyecto educativo a expectativas de corto término y ordenar la enseñanza dentro de esos registros de lo mensurable, de aquello que se puede medir u observar; y permite establecer el alcance del producto buscado.

El curriculum define por sujeto una propiedad singular que funciona como universal, un conocimiento que lleva a una representación del sujeto como parámetro a alcanzar. Toda caracterización del sujeto se fundamenta en la sustancia, como si esta ya fuera el sujeto. En este sentido, la búsqueda de la homogeneidad y el aspecto integral del sujeto no sólo se ejerce a partir de un modo de ser sujeto determinado por un conocimiento de la ciencia, sino que es una posición epistemológica que metodológicamente construye determinado tipos de prácticas uniformes en la escuela. Como recuerda Eidelsztein,

Lacan indica que existe un efecto de la presencia de la ciencia en nuestra sociedad y nuestra cultura: la universalización del sujeto. Esto quiere decir que para la ciencia, el sujeto es considerado de la siguiente forma: todos por igual (2008b: 66; cursivas del autor).

De esta manera, existe, en el conjunto de discursos que constituyen al humanismo que atraviesa al curriculum, “un sometimiento del sujeto a las leyes de la naturaleza, a un sujeto universal” (Emiliozzi, 2011: 24). Concurren aquí, para hacer comprensible el cuerpo, no sólo un saber de la historia natural sino también un deber ser que es posible establecer a partir de otros saberes, como el de la biología y el de la medicina, que también han fundamentado y fundamentan el curriculum. La transformación de la función política de las ciencias humanas, ya no responde estrictamente a un saber de la normación (natural) sino de la normalización y, por lo tanto, no sólo deberán delimitar la norma de lo humano sino incluir, a través de sus discursos, la normalidad de lo humano en los dispositivos de seguridad. Estas condiciones de posibilidad producen un modo de pensar lo humano a partir de relaciones con la biología, la economía y la política y forman el telón de fondo del humanismo moderno.

A fines del siglo XVIII y principios del XIX, estos saberes instauraron al hombre en el campo del saber y crearon las condiciones de posibilidad del humanismo moderno. La vida en el mundo ya no se considerará como lo que fue, y comenzará a girar sobre la idea de quiénes debemos ser y cómo debe ser esa vida. Se establece un proceso de gubernamentalidad, una “superficie de contacto en la que se anuda la manera de conducir a los individuos y la manera como éstos se conducen” (Foucault, 2009: 497). Pues en el surgimiento de las artes de gobernar comienza a regir aquello que tendríamos que empezar a ser quienes habitamos el mundo.

Aquí, en el objetivo y el límite del gobierno, se definen el ser y el deber ser, ligados a una verdad que se define por las condiciones históricas de posibilidad y que opera por la lucha del sentido. Pero este sentido buscado atañe al cuerpo y, por ende, a la educación, en tanto que ésta se constituye en un dispositivo de las políticas gestadas a fines del siglo XVIII y principios del XIX. Si entendemos por dispositivo “la red de relaciones que se puede tejer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos” (Castro, 2011: 114), la escuela permite establecer el nexo con el discurso, un discurso sobre la vida y el deber ser de la vida.

En este auge del cuidado de la vida queda al descubierto un desplazamiento hacia un deber ser, hacia una forma de vida, ya que la vida en tanto que materia física se encuentra apropiada por el poder. No obstante, agrega Esposito, esta vida calificada es sobre todo “la vida y solo la vida, en su simple realidad biológica” (2005: 160). Por ello, para definir el cuerpo, entonces, será necesaria una representación de tipo orgánica que lo enlace con la realidad. La relación que con aquél establezca la política será en el orden de lo viviente, en el orden de la sustancia. Así, esta política de la vida, llamada biopolítica pensará el origen del sujeto a partir de una sustancia primera, que luego será atravesada por la política. Esto implica pensar que, para hablar del cuerpo, primero es necesaria la materia y luego la política. Un extracto del diseño curricular enuncia una manera de entender el cuerpo en el sentido biopolítico: “El cuerpo constituye una dimensión significativa de la condición humana. No hay vida posible si no es a través del cuerpo y sin su construcción permanente a lo largo de la existencia. Esta construcción es simultáneamente orgánica y subjetiva” (DGCyE, 2006b: 131). Es decir, primero la sustancia y luego la cultura o el lenguaje. Lo mismo cuando afirma que “no hay vida posible, si no es a través del cuerpo” (Ibíd.:133).

El humanismo moderno, efecto de la biopolítica, es el cuerpo de la sustancia, un cuerpo pensado como materialidad, un desarrollo o evolución en función de un principio biológico que determina la forma de vida. La acción educativa no sólo buscará la marcha natural del cuerpo, sino también un deber ser que, justamente, tiene una vinculación con las variables que hacen a la población (cuestiones de salubridad, sexualidad, moralidad, etc.).

El diseño curricular enuncia que las prácticas desarrolladas durante la clase de Educación Física deben permitir que los alumnos y las alumnas “conozcan las actividades motrices necesarias para el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas con base en el principio de salud” (DGCyE, 2006b: 134). En términos estrictos, esto lleva a la Educación Física a un dominio de técnicas, de un saber hacer, en un espacio de aplicación para el desarrollo del organismo, el cual debe llegar a un “principio de salud”, a un estado normal. En la descripción del Eje Corporeidad y Motricidad del Diseño Curricular se incluyen núcleos sintéticos de contenidos, relacionados con la constitución corporal, donde una vez más aparece un cuerpo pensado en tanto órganos y sistemas. Pues establece que “[...] los contenidos incluidos refieren al desarrollo integrado de las capacidades motoras, considerando sus aspectos orgánicos, su relación con la salud y la disponibilidad de sí mismo, en un contexto social y cultural de referencia” (Ibíd.: 135).

Los saberes de la biología, de la fisiología y de la medicina establecen un modelo epistemológico que se impone como norma de racionalidad del hombre, fundan cierta idea de hombre e instauran un modelo de humanidad que ha llegado a ser normativa recurrente en la educación. Éstos no sólo establecen regularidades, diferentes tipos de relaciones –implicaciones, exclusiones, isomorfismos, analogías, etc.–, sino que también nos permiten establecer que “no es el propio hombre el que creó conscientemente la historia de su saber, sino que la historia misma del saber y de la ciencia humana obedece a condiciones determinantes que se nos escapan” (Foucault, 2013: 115).

El cuerpo del lenguaje

Más allá de que al indagar en el lenguaje se encontraron estructuras, se encontraron correlaciones, se encontró un sistema que es casi lógico (cf. Foucault, 2013: 121), la educación continuó ligada a la naturaleza, a la esencia. Por ello, la política y la cultura otorgan el medio a ese organismo, lo cual no implica un olvido del mismo, sino la sumatoria de un contexto político, social y cultural. Ahora bien, ¿cuáles son las consecuencias de una epistemología que parte de suponer que primero hay una sustancia y luego una política, una cultura?

“Lacan ha desarrollado ampliamente este punto. Debemos distinguir entre el organismo, lo viviente y aquello a lo que se denomina cuerpo” (Soler, 1993: 3). Esto implica una posición epistemológica en la que no es lo material del organismo, una sustancia primera, lo que hace cuerpo, como en la biología, la fisiología, la medicina; lo que lo hace cuerpo es el lenguaje.

La sustancia no es lo que define al sujeto, tampoco un organismo que luego sería recubierto por un contexto, sino que se construye a partir de “una discontinuidad absoluta, un olvido radical de lo biológico en lo discursivo” (Eidelsztein, 2012: 25). La aparición del Otro (el otro pequeño que pueden ser los pares y el gran Otro que es la cultura) hace que lo anterior biológico sea olvidado, porque el lenguaje tiene por efecto un sujeto. Sin embargo, el curriculum no hace otra cosa que pensar la educación a partir del ser del alumno (lo biológico, la esencia), y de un deber ser producto de un orden médico, en el cual lo fundamental, lo real, es la energía orgánica, la evolución biológica, el desarrollo normal del cuerpo y la conservación de lo humano (la esencia).

Este modo de pensar la educación del cuerpo no hará más que claudicar a la tendencia ideológica general de Occidente, que es ubicarse en la biopolítica ¿qué es nuestra vida sino una reflexión sobre un concepto de vida biológico que estructura nuestro medio? ¿Qué es este concepto sino un modo de pensar en el que hasta la moral resulta de un núcleo celular? Para el sujeto incluso el hambre y la sed son significantes, no biológicos. Cuando aparece una práctica que satisface o que disgusta, ya no es del mundo de la naturaleza, de la genética, de lo biológico.

Este modo de pensar al sujeto tiene efectos sobre el modo de pensar el tiempo en el cuerpo, ya que el tiempo no es lineal, no hay primero sustancia que luego es modificada por la cultura y evoluciona, sino que es un tiempo circular. El tiempo así definido será designado por Lacan (2008a) como “futuro anterior”. Consecuentemente, cuando se interroga al sujeto, no parece advenir una sustancia primera, sino que comienzan a aparecer las leyes del lenguaje. Es decir, no se descubre la naturaleza o una esencia, en su lugar se manifiestan las estructuras que disponen el marco dentro del cual hablamos, las cuales no tiene origen ni fin, debido a que requieren ser pensadas como estando siempre allí.

Brevemente, lo expuesto demuestra que la Educación es una práctica que constituye una experiencia que se organiza, no a partir de un principio material, sino a partir de una realidad discursiva, un punto de interrogación que será denominado sujeto: “una función del Otro, es decir, una encarnadura del lenguaje; y significantes particulares funcionando” (Eidelsztein, 2008a: 14). Si el lenguaje preexiste hay una ruptura del cuerpo con un punto originario y, por lo tanto, se manifiestan “primero el orden signifiante y el Otro” (Eidelsztein, 2012: 18), y luego la sustancia. Esta posición epistemológica nos lleva a establecer que “no hay cuerpo propio, no hay satisfacción ni insatisfacción antes de un lazo discursivo. Y un lazo discursivo

implica al menos el sujeto –o sea, el punto de interrogación–, la función del Otro y la preexistencia de significantes; todo eso articulado de determinada manera” (Eidelsztein, 2008a: 13). El discurso hace al sujeto que habita en sus reglas, y se conforma en ley de organización y lazo social que establece las reglas del sentido de la vida, de la salud, de la ciudadanía, etc. Por ello hay un orden ontológico del lenguaje, que no funciona como traductor (que representaría lo real sustancial) sino como significante; “que produciéndose en el lugar del Otro todavía no ubicado, hace surgir allí al sujeto del ser que no tiene todavía palabra, pero al precio de coagularlo” (Lacan, 2010: 819).

El curriculum considera el cuerpo a partir de una sustancia primera que luego es atravesada por la política, porque todos los argumentos pasan primero por el cuerpo. Sin embargo, considerar el cuerpo de esta manera es considerar el sujeto a partir de una singularidad que “tiende a lo ‘solo’, sin otro, raro y extraordinario” (Eidelsztein, 2012: 48).

El cuerpo conciente

Estos problemas sobre el modo de comprender el cuerpo en un orden orgánico y en un deber ser orgánico atravesaron las reformas curriculares, y se profundizan, en la última reforma curricular de la provincia de Buenos Aires. Si bien la normalización fue el efecto de las formas de gubernamentalidad –el sujeto universal como objetivo y contenido de la educación–, el desplazamiento del valor de la igualdad, la desfragmentación del entramado institucional y el neoliberalismo ponen la diferencia y el reconocimiento de lo individual como punto de partida de la Educación. La diferencia ya no es vista de manera negativa, sino como algo positivo para la formación de la propia subjetividad; esto crea un escenario que coloca las particularidades individuales en el centro de la escena. En otras palabras, en la actualidad, el curriculum pone en juego dos modos de pensar al sujeto, en su universalidad, o deber ser y también en su individualidad. El pasaje del gobierno (los procesos de homogenización y normalización) al autogobierno (el sí mismo) del cuerpo tiene que ver con ese doble vínculo.

Este nuevo dispositivo pedagógico se entretiene en una red de saberes que definen al sujeto a partir de la *esencia, alma, yo, conciencia*, de modo que al entrar en conexión con el exterior ensambla un ser autor de su propio destino. El dispositivo pedagógico se reconstruye en una práctica cuyo saber sobre el sujeto determina la posibilidad de pensarlo en las reglas de una autonomía, de una gestión de sí mismo, de su propio camino. Hay un saber del sujeto que lo coloca como natural, consciente e individual, y un conjunto de estrategias vinculadas con esa discursividad que produce y determina nuevas relaciones entre el sujeto y la educación. Estas nuevas relaciones se enlazan con un saber y un efecto de verdad que conforman un conjunto de reglas a partir del cual se define al sujeto. Por ello, trataremos de poner de relieve un recorrido arqueológico que retrocede, no como si buscara un dato situable en una cronología, sino en el plano de una política de los enunciados y de los regímenes discursivos que permiten “describir, no las leyes de construcción interna de los conceptos, no su génesis progresiva e individual en el espíritu de un hombre, sino su dispersión anónima” (Foucault, 2008c: 81). ¿Qué regularidad discursiva sostiene la conciencia, la esencia, el propio cuerpo?

En correspondencia con la relación sujeto/cuerpo, el diseño curricular establece que:

No hay vida posible si no es a través del cuerpo y sin su construcción permanente a lo largo de la existencia. Esta construcción es simultáneamente orgánica y subjetiva, en un desarrollo donde ambos aspectos se influyen en forma mutua y constante para constituir el modo de ser propio en cada sujeto, es decir su corporeidad. (DGCyE, 2006b: 132)

Esta corporeidad es pensada como aquello que se crea a través de la acción, “del acto al pensamiento”,⁸⁹ y que se constituye “a lo largo de la existencia” (ibíd.). Pero la corporeidad no sólo refiere a un modo de darle sentido al cuerpo, y por lo tanto a la enseñanza, sino que se convierte en una de las tareas fundamentales del Diseño Curricular de Educación Física, al punto de que se enuncia en cada uno de sus ejes, que “incluyen núcleos sintéticos de contenidos que constituyen objetos culturales valiosos para la disciplina” (136). Ahora bien, ¿qué relación con el sujeto establece el discurso de la corporeidad en el Diseño Curricular de Educación Física?

La palabra “corporeidad” es definida en el Diccionario de la Real Academia Española como la “cualidad de corpóreo”. Y “corpóreo” (del lat. *corporeus*) como adjetivo: “que tiene cuerpo o consistencia”. Y el Diseño Curricular la conceptualiza como aquello que “posibilita el estar y el modo de ser del hombre en el mundo, y se despliega en distintas dimensiones: cognitiva, sensorial, emocional, social, motriz y orgánica” (DGCyE, 2010: 34).

Esta manera de entender la corporeidad expuesta en el diseño curricular es enunciada, como el mismo curriculum lo establece, desde la “Ciencia de la Motricidad Humana” desarrollada por Manuel Sergio y Eugenia Trigo, entre otros. Sergio (1996) define la corporeidad como condición de presencia, participación y significación del “Hombre en el Mundo”: “nacemos con un cuerpo que desde el mismo momento del nacimiento se va conformando como corporeidad, a través de la acción” (Trigo *et al*, 1999: 61). Pero esta acción, el cuerpo la efectúa a través y con su cuerpo, por ello la corporeidad es pensada desde el pensar y el sentir. “Esto es la corporeidad humana: pienso y siento al tiempo que hago; actúo porque siento y pienso” (1999: 60). Desde esta perspectiva el cuerpo es considerado sólo atado al hacer, y la corporeidad como la unión de seis elementos que constituyen el Yo.

En palabras de Manuel Sergio (1996) la corporeidad implica la presencia del hombre en el mundo, el cual aprenderá a sentir y pensar a través de la acción y la percepción, siendo esto una instancia clave para llegar a una conciencia de sí. Desde este punto de vista, la corporeidad implica pensar desde el momento en que se siente y actúa, e implica concebir que el cuerpo sea expresión y que, en ese movimiento expresivo, se vuelque al mundo a través de la integridad de los sentidos, por medio de los cuales reconocemos el mundo y nos reconocemos como yo-cuerpo

el cerebro del hombre (...) trabaja en red para dar una solución práctica (...) y ese tiempo, no es una medida, es una percepción, una situación, una vivencia, así nos lo enseñó posteriormente Einstein, con la teoría de la relatividad (sic), ahora se siente en la propia piel, bueno es un aprendizaje (Trigo y Montoya, 2009:93).

⁸⁹ Wallon, H. (1987). *Del acto al pensamiento*. Barcelona: Paidós (cit. en Trigo y colaboradores, 1999: p.61).

Pensar la corporeidad implica pensar un cuerpo que a través de la acción se corporiza y unifica la conciencia, en tanto que no busca otra cosa más que “(...) ampliar nuestra comprensión de los sistemas vivos con la comprensión de la mente y la conciencia” (Sergio, Trigo, Genú, 2009:80). El Diseño Curricular considera que durante las clases de Educación Física los adolescentes deben adquirir experiencias que les permitan “tomar conciencia, disfrutar y valorar que son su cuerpo” (DGCyE, 2006b:136), lo que se pretende llevar a cabo a través de “contenidos que favorecen la representación mental, la valoración de la propia constitución corporal y de las posibilidades motrices para la resolución de los problemas que plantea el medio, considerando lo emocional y el vínculo con los otros” (DGCyE, 2006b).

Desde esta perspectiva, la corporeidad es pensada a partir de teoría de la neurofenomenología, en tanto que trata de recuperar y validar la experiencia sensible como una posible comprensión del mundo de la vida, poniendo énfasis en recuperar la corporeidad, es decir, que “somos cuerpo, que el *cogito* está encarnado en un cuerpo viviente” (Trigo y Montoya, 2009:91).

Una Educación Física que busca trabajar la corporeidad parte de suponer, como en el sentido que le otorga Merleau-Ponty, que el sujeto es un sujeto de la percepción, que debe llegar a un estado de conciencia en tanto que “el sujeto de la percepción quedará ignorado mientras no sepamos evitar la alternativa [...] de la sensación como estado de conciencia y como conciencia de un estado, de la existencia en sí y de la existencia para sí” (Merleau-Ponty, 2002: 241). El sujeto se constituye por la experiencia que tiene de las cosas, y por la percepción que dirige su presencia en el mundo. “Por eso, el cuerpo propio es para Merleau-Ponty un elemento fundamental de lo mío, del yo, ya que la actividad humana es vivida como iniciativa propia de modo excepcional e inmediato por cada sujeto” (Micieli, 2003: 130). La enseñanza quedaría entonces ligada a la sensación de sentir aquello que se quiere conocer sin mediación ninguna del lenguaje que, como vimos//para nosotros, es constitutivo del sujeto.

Además, pareciera ser que en el diseño curricular no sólo se busca una conciencia del cuerpo, sino que ésta sea adquirida a través de la percepción, ya que este Diseño establece que “para enseñar a saltar, por ejemplo, es necesario que el docente utilice una estrategia didáctica que le permita al alumno/a comprender el sentido de aprender esta habilidad, orientándolo para percibir el momento adecuado en el cual saltar” (DGCyE, 2006b: 132). En términos generales, la percepción se encuentra vinculada con el lugar originario de la palabra, donde los objetos percibidos constituyen una suerte de texto natural que quiere decir algo.

Ahora bien, en una clase de Educación Física, cuando se percibe un músculo, como enuncia el diseño curricular, se lo percibe porque se reconoce el músculo, sea porque se lo vio en un libro, o porque el profesor lo enunció; sólo así se puede entonces traer esa imagen. En cambio, el diseño curricular y los autores en los que se basa, suponen que la conciencia posee una certeza inmediata de lo que tiene delante de sí. Pero entre el ser y el pensamiento, entre el “yo pienso” y el “yo soy”, existe un nexo establecido por el discurso, por la transparencia de los signos lingüísticos y por la función normativa del lenguaje.

La percepción es una herramienta que despliega un conocimiento del propio cuerpo a partir de lo que esa experiencia originaria siente y asume como consciente, anulando la preexistencia de significantes y al Otro. Si no hay Otro, lo que determina la posición del sujeto es lo que viene de sí, y si viene de sí, el sujeto es responsable de sí mismo. El sujeto es llamado a una autoreflexión para la gestión de su propia formación, a través de lo que la conciencia ha asumido. Pero cuando el sujeto trata de representar,

describir, analizar su objeto con el lenguaje, la conciencia recurre a pronombres, suponiendo que ellos expresan lo más preciso. Las reglas epistemológicas del curriculum colocan la experiencia sobre aquello que se siente, se percibe, se toca, y por ello el origen del sujeto parte de una sustancia alojada en la conciencia. El curriculum no toma la experiencia como una práctica que organiza las maneras de hacer, decir y pensar, porque tampoco la coloca como preexistente al sujeto. El pensamiento supone que tiene una certeza, como pretende tenerla la conciencia, el Yo, haciendo “del cuerpo un producto representable por la mente, con un cierto grado de particularismo intrasubjetivo” (Behares, 2007: 5). El problema que se plantea es que el lenguaje hace desaparecer el Yo, la conciencia, el cogito. “Donde ‘ello habla’, el hombre ya no existe” (Foucault, 2013: 190). Por ello, tal como lo entiende Lacan, el cuerpo, a partir de la existencia del lenguaje, pasa a ser signifiante.

Este desplazamiento implica el pasaje de un interior que se abre al mundo por la percepción a la estructura del lenguaje, y lleva a considerar “que el lenguaje está antes que el hombre [...] No solo el hombre nace en el lenguaje, exactamente como nace en el mundo, sino que nace por el lenguaje” (Lacan 2011: 42). Esto quiere decir que no hay un sujeto autor, ni posibilidad de alcanzarlo como iniciador de cierta práctica, porque es cuerpo del lenguaje y más aún de un discurso (2008: 30). Consecuentemente,

el dolor, como todas las otras sensaciones, los afectos y los sentimientos, el sexo, el placer y el displacer, el amor y el odio, la voluntad, la vida y la muerte que admitimos, padecemos, disfrutamos, sufrimos, gozamos y anhelamos, son significantes, en el sentido que existen a causa y lo hacen bajo la forma dada por el registro signifiante y el discurso. (Eidelsztein, 2012: 30)

En consecuencia, no es posible pensar la percepción como un lenguaje originario, como si las cosas, incluso nuestro cuerpo, trajeran sus nombres en algún lugar: el sujeto sólo puede ser pensado en las leyes de lo simbólico. En suma, no es posible ligar la percepción a un lenguaje originario: si reconocemos una parte del cuerpo, un músculo, una articulación, es porque ya fue siempre nombrado por otro; en otras palabras, porque hay una preeminencia del signifiante sobre el sujeto.

En el momento de ponernos a hablar ya nos precede una voz sin nombre, lo cual da a la experiencia percibida un sentido diferente, pues “habrá que aceptar que ya no se puede distinguir, en cualquier caso considerado, qué es del sujeto y qué del Otro” (Eidelsztein, 2012: 53). El sujeto no se construye a partir de lo que percibe y siente, sino como resultado de una operación con el lenguaje.

Conclusión

El desplazamiento de la noción de una educación para la homogeneidad por la de la diferencia (el “yo”) es una vez más una noción de *individuo*, *naturaleza humana*, en este caso reducida a la conciencia. Más allá de que se crean otros andamiajes conceptuales en los que puede pensarse el sujeto, éstos no difieren punto por punto de la noción de humanismo, porque los saberes a los que ha recurrido el curriculum suponen que el sujeto se constituye siempre a partir de una sustancia primera que luego es atravesada por

la política, por la medicina, por la psicología, o por una conciencia encarnada. Las reglas epistemológicas que definen el *currículum* nos ponen ante un modo de pensar la constitución del sujeto desde la sustancia, omitiendo el lenguaje como causa que nombra, concede, excluye y significa.

Pensar en el cuerpo implica entrar en el lenguaje, en el cuerpo del lenguaje, que hace que lo biológico, lo natural, la esencia que supone el humanismo, o aquella forma de vida biológica que pretende la biopolítica, quede olvidada. Al situarnos en el lenguaje, la experiencia del cuerpo es un saber creado por una articulación significativa y no por la conciencia propia de un interior fundante/originario. Esto hace necesario que para conocer el cuerpo y sus condiciones “sea imprescindible algo totalmente distinto del estudio biológico, genético y hormonal de la sustancia viva” (Eldeisztein, 2012: 31).

En este marco epistemológico, la educación del cuerpo será entendida como una práctica, lo que quiere decir que no será una técnica –es decir, un medio para el desarrollo de la fuerza, de la resistencia– ni un mecanismo para adquirir una conciencia de nuestro cuerpo; pues pensar en prácticas corporales y no en técnicas o medios de conciencia corporal implica pensar una educación como práctica social, histórica –por ende política–, que se separa del ser y pone al sujeto como resultado de una operación. Así, se conforma una experiencia que no refiere a una vivencia o a una técnica que fija al cuerpo orgánico a partir de preconceptos biológicos, sino a un discurso, a un sistema de acción que está estructurado a partir del lenguaje, y tiene unas relaciones con el saber, el poder y la ética a partir de las cuales el sujeto hace su educación.

Pensar que es el sujeto quien hace la educación convierte la práctica en aquello que crea al sujeto.

Referencias bibliográficas

- Behares, L. (2007). “Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión”. En *Educação Temática Digital*, Campinas, Vol. 8, N° esp., jun, pp.1-21.
- (2013). “Sobre las éticas de lo imposible y la enseñanza”. En Southwell, M. y Romano, A. (comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial universitaria, pp. 245-260.
- Castro, E. (2003). “Michel Foucault, la cuestión del humanismo”. Conferencia en *XII Congreso nacional de filosofía*. Neuquén: AFRA (Asociación Filosófica Argentina)
- (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos, autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (2001). *Marco General*. Quilmes: Emede. S.A.
- (2006a). “Educación Física”. En *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º a 3º año*. La Plata.
- (2006b). “Marco General para la Educación Secundaria Básica”. En *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º a 3º año*, La Plata.
- (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior. ES4: Educación Física*. La Plata.
- Dussel, I. (2007). “El Currículum”. En *Explora. Las Ciencias en el mundo contemporáneo*, Programa de Capacitación Multimedial. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Eidelsztein, A. (2008a). "El psicoanálisis entre el Otro, el sexo, el amor y el goce", Curso de Posgrado UBA. Clase N°2. En Curso de Posgrado: *El Seminario 20 de Jacques Lacan: Aún*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UBA. En línea. Disponible en:
<Disponibleenhttp://www.eidelszteinalfredo.com.ar/index.php?IDM=33&mpal=8&alias=>.
- (2008b). "Por un psicoanálisis no extraterritorial". En *El Rey está desnudo. Revista del psicoanálisis por venir*, Año 1, N°1. La Plata: Letra Viva, pp. 61-81.
- (2012). "El origen del sujeto en psicoanálisis. Del Big Bang del lenguaje y el discurso en la causación del sujeto". En *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, Año 4, N°5. Buenos Aires: Letra Viva, pp. 7-55.
- Emiliozzi, V. (2011). "Fragmentos de cuerpos despojados: Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física". Tesis de Maestría en Educación Corporal. La Plata: FaHCE-UNLP.
- Espósito, R. (2005). *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (2004). *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. Valencia: Pre –textos.
- (2008a). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- (2008b). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina: Siglo XXI.
- (2008c). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2009). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2010). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2012). *El poder una bestia magnífica: Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault?: Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grinberg, S. Levy, E., (2009). *Pedagogía, curriculum y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Grüner, E. (1995). "Foucault: una política de la interpretación". En *Foucault, M., Nietzsche, Freud, Marx*, Buenos Aires: El cielo por Asalto, pp. 7-29.
- Heidegger, M. (2000). *Carta Sobre el Humanismo*. Madrid: Alianza.
- Lacan, J. (2008). *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2009). "El seminario sobre La carta robada". En *Escritos I*. México: Siglo XXI.
- (2011). *Mi enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Merleau Ponty, M. (2002). *Fenomenología de la percepción*. Madrid: Editora Nacional.
- Micieli, C. (2003). *Foucault y la fenomenología*. Buenos Aires: Biblos.
- Sérgio, M. (1996). *Epistemología de la motricidad humana*. Lisboa: FMH.
- Soler, C. (1993). "El cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan". En *Estudios de Psicología*, Vol. I. Buenos Aires, pp. 93-114.
- Trigo, E., y colaboradores, (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE.
- Trigo, E., Montoya, H. (2009). *Motricidad Humana: política, teorías y vivencias*. España-Colombia: Léeme.
- Trigo, E. Sérgio, M., Genú, M., Toro, S. (2009). *Motricidad Humana, una mirada retrospectiva*. España-Colombia: Léeme.

Los autores

Ricardo Crisorio

Profesor Titular Educación Física 5, Doctor en Educación.

Marcelo Giles

Profesor Titular Educación Física 1, Profesor en Educación Física.

Agustín Lescano

Profesor Adjunto Educación Física 5, Magister en Educación Corporal.

Liliana Rocha Bidegain

Profesora Adjunta Educación Física 5, Magister en Educación Corporal.

María Laura Pagola

Ayudante Diplomada Educación Física 5, Especialista en Programación y Evaluación del Ejercicio.

Daniela Yutzis

Ayudante Diplomada Educación Física 5, Magister en Educación Corporal.

Soledad Colella

Profesora en Educación Física.

Marcela Ochoteco

Profesora en Educación Física.

Silvana Simoy

Ayudante Diplomada Educación Física 5, Profesora en Educación Física.

Matías Agustín Santa María

Ayudante Diplomado Educación Física 5, Especialista en Programación y Evaluación del Ejercicio.

Carolina Escudero

Ayudante Diplomada Educación Física 5, Magister en Educación Corporal.

Ezequiel Cambor

Ayudante Diplomado Educación Física 5, Profesor en Educación Física.

Ariel Martínez

Ayudante Diplomado Educación Física 5, Doctor en Psicología.

Nicolás Patierno

Ayudante Diplomado Educación Física 5, Profesor en Educación Física.

Eduardo Galak

Ayudante Diplomado Educación Física 5, Doctor en Ciencias Sociales.

Valeria Emiliozzi

Ayudante Diplomada Educación Física 5, Doctora en Educación.

Ideas para pensar la educación del cuerpo / Ricardo Crisorio ... [et al.] ; coordinación general de Ricardo Crisorio. - 1a ed. adaptada. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2015.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-1259-6

1. Acceso a la Educación. I. Crisorio, Ricardo II. Crisorio, Ricardo, coord.
CDD 379

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

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

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2015
ISBN 978-950-34-1259-6
© 2015 - Edulp

S
sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA