

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Profesor ALDO ROMÁN CÉSARO.

LA PLATA, NOVIEMBRE DE 2008

Título: Teorizar la práctica y practicar la teoría. En pos de una reflexión epistemológica en Educación Física.

Profesor: Aldo Román Césaró.

E-mail: rancull@hotmail.com

Resumen:

“Escucharos, no a mi, sino al *logos*, convenceros de que...”

Heráclito

La Educación Física no estuvo ni está desprovista de teoría, de hecho, cualquier actividad profesional, supone, por parte de los agentes sociales que la conforman, la posibilidad de realizar una abstracción de la realidad sobre la que se actúa y de esta forma explicar las acciones que se desarrollan. En función de esto, trataré algunos problemas puntuales que observo en torno a la relación establecida entre teoría y práctica en el campo de nuestra disciplina, a partir de los conceptos de *técnica (Techné)*, *sospecha teórica* y *ortodoxia empírica* entre otros. Asimismo, planteo cómo la siguiente reflexión supone, según los casos, una justificación gnoseológica o epistemológica que la sustenta¹. Es decir, que tanto la descripción y comprensión -opinión desde y sobre la actividad- a partir del sentido común (*doxa*) así como la rigurosidad del discurso científico (*episteme*) -investigaciones, publicaciones, etc.-, pueden encontrarse dentro de un mismo paradigma, tal como sucede con la relación teoría-método desde las perspectivas biológicas y/o culturales.

Finalmente, hablaré sobre como éstas *formaciones* discursivas están estrechamente vinculadas a los efectos del saber/poder, que se gestan a la luz de las instituciones que las contienen, donde los sujetos elaboran las estrategias de producción, consumo y circulación de prácticas, dentro de contextos económicos, socio-culturales y políticos, tanto globales como locales.

¹ En el mundo de habla hispana es usual usar para el estudio del conocimiento la palabra gnoseología, o la expresión teoría del conocimiento, en sentido amplio. En el de habla inglesa se estila "epistemología", que en español, como término filosófico más bien se reserva para lo que podría considerarse como "conocimiento científico", o "teoría de la ciencia". <http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>. Consulta: 02/01/08.

Presentación

Sin dudas que la experiencia práctica le ha otorgado a la Educación Física cierta especificidad, y esto, ha permitido (...) “encubrir una actitud de subestimación sobre la teorización (...)”² Este argumento responde a procesos históricos que vinculan nuestra disciplina a una técnica -en un sentido moderno- es decir, reduciendo nuestras acciones disciplinarias a la mera ejecución³. Asimismo, la subestimación de la teoría es tal, en la medida en que ésta, no se respalda en la *sospecha* teórica (como recurso y actitud crítica)⁴.

En el mundo antiguo, el sentido griego del término *techné*, se presentaba en todo saber concebido en funciones de fines prácticos basado en determinados conocimientos especiales, como la política, la medicina, la pintura, escultura o el trabajo del artesano. La *techné* se concebía siempre en función a una práctica, un saber destinado a servir al hombre que tiende a lo mejor y por lo tanto está relacionado a un valor, (...) “tiene por misión servir a lo mejor del objeto sobre que recae”. (Jaeger, 1983: 517).

Tal vez una recuperación histórico/conceptual sobre la *techné* disolvería la oposición moderna entre teoría y práctica. Sin embargo, la noción de técnica corporal en la modernidad va a estar ligada a conceptos de eficiencia y eficacia relacionadas a la performance y productividad corporal. Se producirá, a su vez, una fuerte escisión entre la concepción y la ejecución de la tarea, que puede proyectarse al campo de la teoría y la práctica, por ejemplo en la distinción entre: pensamiento y ejecución; mano y cerebro; contemplación y acción. El cógito cartesiano “pienso luego existo” inaugura un dualismo que, aún hoy, gobierna el imaginario social sobre el cuerpo y mente en la mayoría de las sociedades occidentales, creando así al sujeto de la modernidad, de la ciencia y la razón.

En este sentido, la tradición científica operaba en un orden de jerarquías. Las ciencias mejor posicionadas generaban los insumos teóricos y metodológicos para establecer los criterios de verdad, las disciplinas emergentes vinculadas a la práctica dependían de los conocimientos de las

² Programa para la asignatura “Teoría de Educación Física 4” Año 2008. UNLP

³ En otro sentido, para Mauss (1991) la tradición de una técnica se hace posible de dos maneras: la educación y la imitación prestigiosa. La primera marca una intencionalidad específica para que el otro incorpore lo que se entiende importante enseñar en determinado contexto, mientras que la segunda implica imitar los actos que han resultado certeros y exitosos en personas de confianza y cierta autoridad

⁴ Sospechar es conjeturar que algo no es como aparece o que esconde otros sentidos mas allá de lo que manifiesta. (Díaz, 1999:61)

ciencias madres. En el caso particular de la Educación Física la relación que estableció a principios de siglo como consecuencia de su impronta higienista la vinculó estrechamente a la medicina/fisiología y la psicología, entre otras.

Es decir, que la misma creación de la Educación Física -como asignatura escolar- comenzó a operar como una tecnología del cuerpo desde sus inicios, ¿por qué otra razón podría haber sido necesaria que las poblaciones se vieran fuertes, saludables y controladas en los albores de las maquinarias productivas?

Teorizar la práctica

Las teorías, cualquiera sea la forma en que se elaboran, sustentan diferentes tipos de prácticas, aunque éstas no se manifiestan de manera conciente, incluso, algunos posicionamientos discursivos, teóricamente fundamentados, se manifiestan en acciones similares de manera distinta. En este sentido, el punto de vista práctico o sentido común, no es considerado una toma de posición teórica y suele vincularse más a la ideología⁵. Este *hiatus* entre la teoría y la práctica parece tener connotaciones éticas en la frase “haz lo que yo digo pero no lo que yo hago”. La relación de compromiso con la verdad y su método entre lo que se dice y se hace puede rastrearse a partir del concepto griego de *parresía*⁶ (Castro, 2004:257) aunque incluyo en esta dirección el concepto de “experiencia” en el sentido de Gadamer.⁷

Es así que teorizar “sospechando”, respecto al estado de las cosas, pretende la explicación e interpretación desnaturalizada de las acciones cotidianas, decodificando el amplio campo de aplicación-producción-circulación de significados del amplio universo simbólico de la Educación Física, intentando deconstruir lo hecho y dado como verdades absolutas⁸. ¿Pero desde cuando

⁵ La cuestión ideológica es inherente a la teoría, respecto al tema aquí desarrollado Fridman (2004) sostiene que esta categoría puede ser pensada en dos tipos: como sistema de ideas y valores de cada sujeto, grupo social, clase, sector...y a los discursos mediante los que esos sujetos se expresan. La otra se vincula al conjunto de ideas y valores de los sectores dominantes, el discurso de la verdad.

⁶ “En el momento mismo en que dice ‘digo la verdad’ se compromete a hacerlo que dice y a ser sujeto de una conducta obediente punto por punto a la verdad que formula” (Hermenéutica del sujeto, Foucault, 1982)

⁷ Lamana, D. “Una hermenéutica de la experiencia: Gadamer.” Me interesa en este caso la conceptualización sobre la idea de “aprender del padecer”. *A parte rei*. Revista de Filosofía. <http://serbal.cnice.mecd.es/~cmunoz11/contenidos.html>

⁸ Nietzsche, Marx y Freud. Han sido considerados por Foucault como los “maestros de la sospecha.” De quienes incluso hay que sospechar...

estas dudas introspectivas, comienzan a ser parte de una preocupación intelectual en la Educación Física? Aquí me refiero a cuáles fueron los emergentes históricos que posibilitaron nuevas reflexiones teóricas y epistemológicas.

Enfoques

Si sostuviéramos que la Educación Física desarrolla su actividad profesional en el campo - eminentemente empírico- de cierta tradición práctica⁹ ¿por qué debería cuestionarse y cuestionar sus acciones cotidianas como si se tratara por la pregunta sobre el *ser*? ¿Por qué nuestro derrotero intelectual/académico debe sumergirse en una suerte de antropología filosófica?

Arriesgo a sostener, que en el afán de reconocernos y pretender ser reconocidos, muchas veces extralimitamos nuestro alcance disciplinar, tal vez, por “sobrecarga funcional” como sostiene Marrero (1996). Otra cuestión - más local- se debe a la pretensión de lograr cierto *status* académico, que el ámbito universitario de las ciencias sociales demanda. También aparecen en escena justificaciones globales, me refiero a los debates que surgieron, tanto en Argentina como en Brasil, en torno a la crisis de la Educación Física, como si esto fuera patrimonio exclusivo de esta disciplina. En definitiva, cuestiones vinculadas fundamentalmente a la identidad disciplinaria, se desprendieron hacia la legitimación o funcionalidad social (Bracht 2005:43), siendo estas temas, problemas centrales en el debate epistemológico reciente.

Quizá en este punto sea pertinente recordar, tal como sostiene Furlan (2005) que (...) “el bajo *estatus* que tiene la educación física dentro del gremio pedagógico tiene mucho menos que ver con la existencia de una ideología anticorporal, que con la automarginación que los propios profesores de educación física suelen desarrollar respecto al trabajo educativo integrado que las escuelas, al menos en su imaginario o en sus discursos trata de implementar.”

Por otro lado, disciplinas más consolidadas, como la sociología, aún se preguntan por su objeto de estudio, según los presupuestos teóricos que desarrollan, aunque ciertamente no pretenden encontrar su “esencia originaria” -como si la hubiera- en las prácticas de los sociólogos. Volviendo a la Educación Física, deberíamos recordar, que (...) “la creación de la

⁹ La tradición en este sentido, se refiere a cierta continuidad practicada en el tiempo, maneras de entender el pasado que religan al presente, “un sistema de ideas y prácticas organizadas por reglas y rituales de naturaleza simbólica, tácitas o explícitas, orientadas a inculcar ciertos valores y normas de conducta producidos en determinados grupos o en las sociedades” (Hobsbawm, 1983: 1)

materia dio origen a la creación de la profesión, al igual que cualquier otra profesión a la cuál se accede a través de un proceso formativo institucional” (...) “El olvido del nexo entre la materia escolar y la profesión, en general acarrea una visión hipertrofiada del campo” concluye el autor (*ibid*). Es decir, que reubicar la perspectiva epistemológica en torno a la Educación Física como disciplina escolar, reduciría en buena medida, investigaciones, perspectivas teóricas, metodológicas, etc.¹⁰ Probablemente, el amplio abanico de posibilidades que exceden a la Educación Física podrían ser tomados por la Educación Corporal.¹¹

Por otra parte, dentro del collage de actividades que se desarrollan en nombre de la Educación Física existen -al menos en los últimos años- una nueva tendencia, la diferenciación entre epistemólogos y teóricos por un lado y empíricos ortodoxos por el otro¹². Considero que esto se produce por una serie de factores no siempre explicitados, aquí imagino al menos dos:

-un nuevo espacio de lucha dentro del debate moderno (tardío) que propone la instalación de saberes locales, frente a los mega-relatos científicos;¹³

-tensiones de orden discursivo entre el “giro lingüístico” académico (y otros campos, como el arte) frente al sentido eminentemente empírico, inmediato y comprobable (otorgado por la ciencias positivistas en general).

Frente a estas nuevas emergencias culturales y políticas la Educación Física podría establecerse como una disciplina capaz de instalar otras formas discursivas, ya que transita diferentes campos de saber y reelabora nuevas maneras de interpretación, comprensión y acción sobre el mundo desde su propia especificidad. Es así que desde y por la Educación Física, y a partir de una perspectiva pedagógica-educativa, surgirían potenciales enfoques antropológicos, sociales y biológicos (por ende biográficos). Es decir, el fenómeno del cuerpo en toda su dimensión biológica-cultural, puede cobrar una nueva significancia.¹⁴

El giro lingüístico actual remite a la acción autoreflexiva del lenguaje -alimentado por corrientes estructuralistas y post-estructuralistas- donde lo oral y lo escrito ha recobrado nuevas

¹⁰ Está claro que lo físico, tendría más que ver con la permanencia histórica de esta palabra, que diera origen a la disciplina escolar “Educación Física” que con cuestiones de orden etimológico y epistemológico.

¹¹ Para más datos remitirse al programa de estudios de la Maestría en Educación Corporal de la UNLP.

¹² Un muestrario de este “collage” puede observarse en la revista digital: www.efdeportes.com

¹³ También llamados “saberes sujetos”, remitente a aquellos saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o cientificidad requerido” (Foucault, 1993: 15)

¹⁴ Entiendo aquí a la cultura como: “red de poder y conocimiento en la que se produce una realidad específica por medio de prácticas institucionales y de regímenes discursivos.” Mc Laren, P., (1998)

dimensiones. En este sentido, la oposición del habla y la escritura es cuestionada por Derrida, para quien el habla es una forma de escritura, sobre todo si tenemos en cuenta que para este autor es imposible determinar concluyentemente los significados de un texto o una acción. (Hughes y Sharrock, 1999: 442)

Tal vez la palabra escrita deba permitir en un futuro otras formas de legitimación académica, pudiéndose encontrar nuevas maneras de comunicación y democratizar así saberes emergentes y nuevas formas de transmisión. Una nueva jerarquía comunicacional que desde el ámbito particular de la Educación Física se disipe hacia otros ámbitos del saber, ya que dentro de la fragmentación del discurso moderno tardío podría existir un lugar para nuevos y renovados objetos de conocimiento, que escapen al rótulo de “científicos”.

El estudio de fenómenos particulares, por sobre las leyes universales (que pretendían la explicación de todo) permitirán, cada vez más, crear condiciones de posibilidad para que se enriquezcan disciplinas consideradas débiles -por aquellas con cierta hegemonía discursiva- o con menos tradición epistémica.

Razones prácticas.

Todas nuestras acciones sociales suponen, como sostiene Bourdieu (2007) esquemas de percepción y apreciación incorporados, con los cuales creamos nuestros puntos de vista, opiniones y formas de entender el mundo que nos rodea. El *habitus* en tanto que se define como el conjunto de disposiciones duraderas a actuar, sentir o pensar (Luque, S. 2000: 241), nos impone una manera de “ser en el mundo”, esto tiene una génesis social, es decir las estructuras objetivas o campos sociales.

Si tomáramos a la Educación Física como un campo social (o sub-campo, dependiendo de otros más hegemónicos, como el de la educación primaria por ejemplo) aparecerán en juego, diferentes tipos de capitales que los sujetos tienden a obtener, estos pueden ser simbólicos, sociales y culturales. Desde esta perspectiva, los agentes, en este caso, los profesores de Educación Física, tenderíamos a ocupar posiciones y a establecer relaciones de poder en el espacio de juego, allí se produce la lucha por la imposición de significados y su correspondiente legitimación¹⁵.

¹⁵El poder simbólico es el poder de imposición de la verdad. Para profundizar en este sentido remitirse a “El campo de la Educación Física” (Ron; Paiva, 2005) En: La Educación Física en Argentina y Brasil.

Estas luchas se pueden dar en el interior del campo, pero también fuera de él, de hecho, eso parece ocurrir en diferentes instituciones educativas, sean escolares; de formaciones académicas; de turismo; deportivas y en la investigación interdisciplinaria, entre otros. A partir de este análisis creo que la diferenciación entre teóricos y prácticos, es más imaginaria que real, en todo caso el enfoque de tal distinción está en la disputa por la ocupación de posiciones dentro de ese campo. Lo mismo ocurre con diferentes prácticas que intentan justificarse como parte del discurso de la Educación Física, desde afuera de la disciplina.¹⁶

Por otra parte, si tomáramos como ejemplo el área de la investigación en Educación Física ¿quienes serían los teóricos y quienes los prácticos? ¿Podríamos sostener que los documentalistas estarían más próximos a los primeros, mientras que aquellos que realicen etnografías, investigación-acción, etc. a los segundos? Tal diferenciación es imposible, si bien es cierto que distinguir cuál es el lugar de la teoría en una investigación cualitativa o cuantitativa -y todos los posibles usos que ésta pueda tener- es una tarea no solo necesaria (Archenti y Piovani 2007:44) sino inevitable. Sin embargo, no se podría sostener que la práctica investigativa sea solo teórica, como así tampoco decir que una práctica de Educación Física en el patio escolar, en el club o en el gimnasio, están desprovistas de teorías, tal como sostenía anteriormente, ya que nadie dudaría que las diferentes lógicas de trabajo profesional, aparecen supeditadas a las variables que los contextos citados permiten realizar. La manera de accionar en esos recintos supone un posicionamiento teórico.

Practicar la teoría

En el prefacio de “La institución imaginaria de la sociedad” Castoriadis, sostiene: (...) “todo pensamiento, sea cual fuere su ‘objeto’, no es más que un mundo y una *forma del hacer* histórico social” (2007:12)¹⁷. Es interesante desestimar la idea de la teoría como pura abstracción, puesto que no es un *logos*, siempre es alguien quien habla y los otros tienden a reconocerse en ese

¹⁶ Está claro que la medicina, la biología, la sociología, etc. no necesiten de legitimación social yendo hacia el campo de la Educación Física y que más bien pasa lo contrario. Pero sí ocurre con actividades de corta trayectoria, como las “técnicaturas en recreación”, “los instructorados” en diferentes tipos de gimnasia y musculación, la “gestión deportiva”, los cursos para “preparadores físicos”, etc. Estas instancias de formación tienden a legitimarse socialmente buscando el respaldo en la Educación Física como área de conocimientos más completos o mejor valorados.

¹⁷ La cursiva no corresponde al autor.

discurso, que es político, en sintonía con los modos de pensar y actuar sobre la realidad, cuya significancia siempre es cultural y por lo tanto plausible de ser recreada.

Por otro lado, no todas las explicaciones que solemos dar sobre aspectos de la realidad tienen el propósito de ordenar proposiciones, ni tampoco tienen un alto grado de síntesis como para que favorezcan la comprensión de un problema o un universo de problemas, pero siempre intentamos dar respuesta a nuestras acciones cotidianas desde algún lugar. La cuestión es que el punto de vista no solo crea el objeto sino que también lo niega.

Esta posible caracterización sobre la teoría puede ser plausible de ser entendida de un modo científico (sistemático y racional) como por sentido común, es decir, por continuidad inmediata de los hechos o por las más variadas formas de creencias. De todas formas, la complejidad que supone conocer a través del pensamiento religioso o de los mitos -siguiendo la lectura de Lévi-Strauss (1995) por ejemplo- desestima la idea de simpleza sobre otros sistemas de conocimientos que no sean los “científicos”.

Concretamente planteo que una serie de preguntas bien podrían ser respondidas desde la primera perspectiva teórica, a saber: ¿qué implicancias epistemológicas se derivan de la práctica de la Educación Física al amparo de los discursos de la ciencia empírico-analítica del siglo XIX? Mi sospecha, me orientó al inicio de este escrito a pensarla como una técnica en sentido moderno, aunque fundamentar esta posición supone algo más que un mero enunciado.

También se podría formular: ¿cómo se constituyó en el siglo XX a partir del nuevo estatus de ciencia? En otras palabras ¿qué pretendió conocer la Educación Física, y de que manera? y en última instancia ¿qué pretendió enseñar? Como se observará, responder a estos interrogantes demandaría un esfuerzo importante y rebalsan las pretensiones de este trabajo, aunque indudablemente nos daría algunos indicios para pensar que tipo de teorías sustentaban las prácticas de la Educación Física y que acciones empíricas transparentan posibles respuestas.

Un recorrido histórico, genealógico, en el sentido que Foucault, sobre documentos curriculares; boletines pedagógicos; archivos escolares, etc. nos ayudaría a comprender algunas posiciones actuales. Por lo tanto, hacer uso de las categorías teóricas de un pensador contemporáneo ajeno a la tradición teórica de la Educación Física, (incluso la propia referencia al

último autor mencionado supone un posicionamiento teórico-político) podría ser leído, en términos de cierta tradición empírica, como reaccionario¹⁸.

La ciencia logró imponerse luego del dogmatismo del discurso religioso como el saber supremo, determinando que era lo verdaderamente digno de ser conocido y de que forma, es decir, con que métodos llegar a la verdad.

En este sentido ¿cuáles son las circunstancias actuales? La ciencia -o lo que se entiende por ella- está definitivamente al servicio de las tecnologías y el mercado. El mundo actual se mueve dentro de las lógicas de la insignificancia de un capitalismo amoral, del que ya Marx supo describir sagazmente en su Manifiesto Comunista.

Sin embargo hoy, la seguridad sobre el progreso y la previsión social está cada vez más derrumbada, como dice Esther Díaz (1999: 22) “Durante la modernidad se creía que la ciencia, la moral y la política obtendrían legitimación de un gran relato emancipatorio”. La Educación Física siempre fue un proyecto político, surgió con la escuela como un dispositivo de control social. El punto es que actualmente los cuerpos no necesitan ser dóciles ni disciplinados, en todo caso obedientes (Nievas, 2000) en estas nuevas sociedades de control. Siguiendo a Deleuze, ya no es necesario crear formas de dominación visibles, las sutilezas del poder penetran los cuerpos y los gobiernan, incluso en aquellos que piensan formas de resistencias.

Hasta aquí, un importante caudal discursivo podría potenciar argumentaciones teóricas que necesitan inevitablemente de un importante cúmulo de posiciones, datos, referencias históricas y un caudal narrativo y comunicacional vinculado a la *práctica* de la escritura.

Desde la ortodoxia empírica se podría acusar tal elucubración de onanismo teórico, y las potenciales preguntas rondarían en pos de soluciones menos especulativas. Algunas podrían ser de orden pedagógico, por ejemplo: ¿cuál es la mejor forma de planificar y dar una clase?; también de tipo político, ¿cómo dar clases de Educación Física en condiciones de riesgo, sin materiales y sin una infraestructura adecuada? ¿Cómo enseñar en los escenarios de violencia actual?; de índole profesional, ¿por qué en los gimnasios y clubes está plagado de idóneos y no de profesores titulados?; desde una mirada más ideológica, ¿por qué vamos a cambiar lo hecho -aquello que nos identifica- si solo con cumplir responsablemente la tarea por la que nos pagan,

¹⁸ “Llamemos, si ustedes quieren, ‘genealogía’ al acoplamiento de los conocimientos eruditos y de las memorias locales, acoplamiento que permite la constitución de un saber de las luchas y la utilización de este saber en las tácticas actuales”. “Curso en el Colegio de Francia 1976” En: (Castro, 2004: 148)

nuestras prácticas se vuelven más importantes que la innovación propuesta por los “expertos” de gabinete?

En este sentido, los textos técnicos, aquellos que sistematizan y prescriben los diferentes métodos de enseñanza (la asignación de tareas, la resolución de problemas, el descubrimiento guiado, etc.) así como los distintos aspectos de los deportes (las técnicas, las tácticas y los reglamentos) o del juego (como recetas) y la gimnasia (progresiones de ejercicios). Todos estos detalles parecieran encajar mejor en esta lógica práctica, pero de ninguna manera están desprovistas de teorías, de hecho, la propia justificación práctica de muchas de las posibles respuestas, se resguarda en una idealización esencial de la experiencia, en el sentido más coloquial del término.

La teoría como valor

Tal vez, las paradojas con la que nos encontremos a la hora de teorizar sobre aspectos eminentemente prácticos, sea, más que definir una teoría, definir una posición teórica, pues como sostiene De Luque (2000: 234) desde Max Weber hablar de “sentido de la acción social” es otorgarle un rol activo al sujeto a partir de ciertas valoraciones personales, ya que, las conexiones causales que explican una realidad, nunca son neutrales.

Los profesores de Educación Física no somos meros reproductores de las estructuras sociales, -que funcionan mecánicamente por fuera de nuestras voluntades- ni tampoco poseemos una capacidad de agencia, independiente de las instituciones sociales y culturales a las que pertenecemos. Todo esto implica que los límites de nuestras decisiones se enmarcan dentro de un nivel de autonomía relativa, vinculada tanto a prácticas instituidas como instituyentes. Aunque muchas veces, no hacemos mas que repetir automáticamente lo aprendido en diferentes momentos de nuestras vidas, incluido, claro está, el de la formación.

A nuestra propia lógica profesional se le suman condicionantes macro-sociales, económicos y políticos que obstaculizan la tarea de ser críticos e investigadores de nuestras realidades sociales. Puesto que, además de reflexionar -o lo que es más complejo investigar sobre nuestras “prácticas”- tenemos que dar clases, sin olvidarnos de ser justos y responsables, todo por el mismo precio.

De igual forma, asumo que las posibilidades de autosocioanálisis que plantea Bourdieu o las prácticas de subjetivación en Foucault, son una forma de “elucidar” nuestra realidad, ya que como sostiene Castoriadis del “trabajo en el que se intenta pensar lo que se hace y saber lo que se piensa” (2007:12) pueden surgir las diferentes estrategias, para estar atentos a las diferentes manifestaciones del poder que nos somete, nos libera, o ambas cosas a la vez.

Volviendo al punto de partida, sostengo que las “técnicas” de la Educación Física deberían surgir como recurso corporal y no como un fin en sí mismo (lo cuál le otorgaría una perspectiva diferente a los contenidos y una reflexión concreta acerca de la función social de muchos de ellos), ya que solemos olvidar la razón por la cual nos valemos de ciertas técnicas, no encontrando otro sentido más que la destreza y la performance en un plano de competencia/s -ya sabemos que tipo de ideología reproduce esta lógica-.

Una educación pensada como práctica de libertad y autonomía, deberá alejarse lo más que pueda del adiestramiento corporal y de la repetición de ejercicios descontextualizados, sustentadas únicamente en fines de salud y/o rendimiento. Concebir al sujeto como ser histórico, productor y reproductor de su cultura, implica promover la actividad corporal desde una perspectiva integradora de todas sus dimensiones, con especial atención en lo estético y en lo ético, como “acontecimientos” significativos para los actores que llevan a cabo esa experiencia.

Para finalizar, sostendré que esta revisión sobre la Educación Física y la tensión suscitada entre teoría y práctica, se debe a lo que Raymond Williams ha denominado hace un tiempo como “formaciones”, que pudieron haber surgido como respuesta al agotamiento intelectual que la perspectiva médico-fisiológica supuso, pero también a partir de su propia lógica práctica, una respuesta esperada en el devenir histórico que la constituye como disciplina del cuerpo¹⁹.

¹⁹ Raymond Williams al referirse a “formaciones” da el punta pie inicial para un análisis que retome lo institucional y se oriente hacia las “formas de organización y autoorganización que parecen mucho más cercanas a la producción cultural” Dentro de las formaciones aparecen como corrientes diferentes pero con ciertas continuidades y rupturas, pero que sin embargo aparecen por dentro de estas formaciones ubicándose en un contexto socio histórico en las que deben considerarse las variaciones individuales, las que pueden aparecer como “colectivos”, y se manifiestan como tensiones, diferencias internas, tensiones, divergencias, rupturas e intentos de nuevas formaciones. (1982: 53 ss)

Bibliografía:

- BOURDIEU P., WACQUANT L.J.D. (1997) *Respuestas para una Antropología Reflexiva*. Editorial Grijalbo (Sociología), México.
 - BOURDIEU. P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus ediciones, Madrid.
 - CASTRO, E. (2004) *El vocabulario de Michel Foucault*. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal, Buenos Aires.
 - CRISORIO R Y BRACHT, V. y otros (2003). *La Educación Física en Argentina y Brasil*. Editado por Al Margen, La Plata.
 - DE LUQUE, S. (2000) “El objeto de estudio de las Ciencias Sociales”. En: *La Posciencia*. (Esther Díaz editora). Editorial Biblos, Buenos Aires.
-
-

- DÍAZ, E (1999) *Posmodernidad*. Editorial Biblos, Buenos Aires. FOUCAULT, M. (1992). *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta N° 1, Madrid. FOUCAULT, M. (2001). “El sujeto y el poder” en *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina, pgs. 241 a 259.
- FRIDMAN, J. (2004) *La relación teoría-práctica: un tema sin solución de continuidad*. 1er Congreso de Formación Docente en Educación Física. Instituto n° 84. Mar del Plata.
- FURLAN, A. (2005) “Habeas Corpus en la escuela. Reflexiones en torno al tema Cuerpo y Cultura desde una preocupación por la Educación”. Jornadas cuerpo y cultura. Prácticas Corporales y Diversidad. Coordinación de Deportes. Universidad de Buenos Aires. 17 al 19 de junio del 2005.
- GEERTZ, C. (2003) “Géneros Confusos. La refiguración del pensamiento social”. En; *El Surgimiento de la Antropología Posmoderna*. C. Geertz, J. Clifford y otros. Editorial Gedisa. Barcelona.
- HUGHES J. Y SHARROCK, W. (1999). *La filosofía de la investigación social*. Fondo de Cultura Económica (Breviarios N° 419), México D.F.
- JAEGER, W. (1983). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARRADI, A. ARCHENTI, N. Y PIOVANI, J. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé editores. Buenos Aires
- MARRERO, A. (1996). *Trabajo, juego y vocación. Las antinomias de la Educación Física en Uruguay*. Fundación de Cultura Universitaria, Montevideo, República Oriental del Uruguay.
- MAUSS, M. (1991) *Sociología y antropología*. Tecnos, Madrid
- NIEVAS, F. (1998) *El control social de los cuerpos*. Eudeba, Buenos Aires.