

La Gimnasia-herramienta o las herramientas de la Gimnasia

María Eugenia Scalise¹

Resumen

Como parte del proyecto de investigación “Los discursos de la enseñanza de las prácticas corporales”, radicado en el CICES, dirigido por el Profesor Marcelo Giles y según los informes de avance de esta investigación (Luguercho, Bulus Rossini, Husson y Giles, 2013), se han analizado más de 40 programas de Gimnasia con las variantes que toman en sus denominaciones, encontrando que se concibe a la gimnasia vinculada directamente a la práctica deportiva, al mejoramiento de las capacidades orgánico-funcionales; de acuerdo a particularidades referidas “al sujeto que aprende”, que son sostenidas desde el discurso psicomotriz, de la praxiología motriz y de la fenomenología, en la manera de concebir las prácticas gímnicas y su enseñanza.

Una de las categorías que surge de este trabajo con los programas de estudio es la *gimnasia herramienta*. A partir de la aparición repetida de formulaciones que la implican como “para algo”, apelando a fundamentaciones de distinto tipo o que, en consonancia con los diseños curriculares, la plantean como saber (inicialmente) y luego desglosan su enseñanza como instrumento.

De acuerdo con el título: dos construcciones que propongo tensionar, la primera con un guión intermedio prete nde mostrar una continuidad, un mismo nivel de importancia entre los elementos de la proposición, la segunda con una marcada dependencia de las herramientas con respecto a la gimnasia.

¹ CICES/IdIHCS–UNLP/CONICET marieuscalise@hotmail.com

En adelante intentaré fundamentar la categoría y discutir con ella a partir de la teoría de la Educación Corporal.

Gimnasia

Se sigue de los diseños curriculares y por ende aparece repetidamente en los programas de estudio analizados la necesidad de entender a la gimnasia como “contenido socialmente significativo”.² En virtud de esto se programan, generalmente al inicio de los ciclos, unidades referidas a las conceptualizaciones, a los recorridos históricos del concepto y a su implantación (siempre política), como saber en la cultura. Dentro de la misma lógica curricular, en las unidades siguientes se abandona esta intención inicial de entender a la gimnasia como saber³, para pretenderla instrumento de alguna formulación teórica como la psicomotricidad, las teorías del entrenamiento, las ciencias de la salud u objeto de la didáctica en tanto posibilidad de ser enseñada.

Esta mutación conceptual podría pensarse como la consecuencia de las confusiones teóricas que operan en el nuestro y posiblemente en muchos otros campos del saber; confusiones que sostenemos no son casuales sino consecuencia de la intención política de delimitar un campo tecnificado, con escasas posibilidades reales de investigación, que continua reproduciendo el sometimiento a los discursos fundantes (en nuestro caso) de la medicina y la fisiología. No será objeto de este trabajo profundizar este aspecto, pero sí intención de dejar dicha esta interpretación.

Acordamos en entender a la gimnasia como saber de la cultura, proponemos hacerlo como práctica corporal, haciendo referencia al término técnico definido por la Educación Corporal, en palabras de (Crisorio, 2012) “(...) no

² Aporto como ejemplo estos extractos: “(...) considerar las variables teóricas-prácticas que deben ser investigadas por los alumnos en formación, que le permitan una construcción de significados que superen la visión de la gimnasia ortodoxa en su posicionamiento higienista o deportivista. Para considerarla una construcción social compleja de múltiples significados, cuyo valor está en la apropiación política que de ella se pueda hacer. (Dirección General de Cultura y Educación, 2009, pp. 62, 63). “(...) La centralidad del proceso estará en la resignificación de la gimnasia como práctica social y cultural (p. 84).

³ Entendemos saber con las características de establecido, no saber o saber en falta e imposible saber, a diferencia de conocimiento que sería coincidente con el saber establecido solamente.

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” (p. 8). Agregó, a las acciones del cuerpo.

Designarlo como un saber construido y transmitido culturalmente es una concepción de la que podemos partir, pero en que la que pretendemos no caer de forma acrítica al menos en dos sentidos:

Primero resulta interesante dejar planteada la maniobra de equiparación de “lo contextual” con “lo social” y “lo cultural”, como constructos que se van relevando y perdiendo sus formas, como si disolvieran su carga teórica.

En muchos de los programas analizados aparecen reiteradas formulaciones en este sentido, que va de acuerdo con lo que se propone desde la política educativa.

Debe resaltarse que el núcleo fundante de la Formación Docente es la enseñanza, cuyo anclaje está en la dimensión histórica y sociocultural. De este modo, se hace posible articular los dos ejes de la Formación Docente [Davini, 2002]: *el de la enseñanza y el contexto* [cursivas añadidas] (Dirección General de Cultura y Educación, 2009, p. 9).

Al rastrear las definiciones que da el diccionario⁴, encuentro que cultura refiere a los modos de vida, mientras que contexto, aunque podría ser designado como contexto cultural, implica el entorno físico o de situación, que no escaparía a las invenciones de la cultura.

Entonces no es lo mismo hablar de un saber de la cultura que debe ser transmitido como tradición pública a un saber construido culturalmente que toma distintos valores de acuerdo a los contextos en los que se da, insisto, no decimos de acuerdo a las culturas sino a los contextos y nos encaminamos de buen grado a sostener prácticas ‘sociales’ en ‘contextos de riesgo’; lo que funciona en un marco teórico totalmente diferente, que en definitiva pretende sostener las diferencias como naturales y constitutivas de los grupos *sociales*. Dice (Bordoli, 2013):

⁴ **cultura.** (Del lat. cultura). 3. f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.

contexto. (Del lat. contextus). 2. m. Entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho. c/f (RAE)

Hemos subrayado cómo el significante *contexto* rearticula los elementos constitutivos de lo curricular al provocar un desvanecimiento de los objetos de conocimiento que se deben enseñar, así como una redefinición de los sujetos – educador y educando – (...). En éste, el sujeto ubicado en el lugar del educando es categorizado como carente, en tanto el educador es descentrado de su función de enseñante y los objetos – contenidos – curriculares son recortados (p. 199).

Segundo, decir culturalmente construido no implica democráticamente establecido y menos implica que esos saberes respondan de forma representativa a los que efectivamente circulan, con esto pretendo dejar planteado que no nos *salva* de la trampa de la reproducción el hecho de decir “la gimnasia es de la cultura”, lo es, en tanto la cultura también funciona como una verdad histórica por ende política de los pueblos.

Propongo pensar a la gimnasia como el conjunto de técnicas corporales, que parafraseando a Mauss (1979), es la forma en la que tradicionalmente ‘los hombres’ hacen uso de su cuerpo,⁵ por lo que son significadas en la cultura, que se inscriben como práctica (forma de hacer, pensar y decir) de acuerdo a una sistematicidad (refiere al modo en que se ordena la práctica, podría pensarse como las reglas que se siguen para la consecución de un fin y en relación a un saber) e intencionalidad determinadas (pretende un efecto, tiene un fin) con el cuerpo.

Aquí el concepto de gimnasia se despegas de la posibilidad de ser más o menos natural o un tipo de movimiento humano a lo que nos acercaremos o acercaremos a nuestros estudiantes. La gimnasia es pensada, a partir de lo dicho, como PRÁCTICA CORPORAL. Como los modos de hacer, pensar y decir que histórica y políticamente han tomado por objeto al cuerpo, es decir han puesto (en este caso) la sistematicidad y la intencionalidad que la caracterizan en función de la construcción del cuerpo, constituyéndose como práctica educativa, en los mismos términos que apuesta política.

No será educativa en tanto un instrumento definido a partir de teorías o influencias puestas al servicio educativo según las necesidades de los sujetos, sino haciendo con ese saber una práctica educativa.

Resulta importante resaltar que la intencionalidad funciona dentro de la práctica, no al revés, es decir, desde esta conceptualización discutimos la

⁵ (cf. Mauss, 1979, p. 337)

idea de que la gimnasia *sirve* para el desarrollo de tal o cual noción espacial, temporal, perceptiva, que actúa como fundamento de alguna teoría, sino que la gimnasia como práctica, sostiene y “practica” las decisiones en torno a la enseñanza que habilitan la sistematicidad e intencionalidad como parte constitutiva de su lógica y que sin duda pretende y provoca efectos corporales.

La gimnasia así entendida no puede ser un instrumento, sino que puede y de hecho lo hace, construirlos desde un saber que le pertenece.

Educación y cuerpo

Como se anticipó, en muchos de los programas encontramos el giro que propone pasar del saber de la gimnasia a las prescripciones para enseñarla según el sujeto que aprende.

Esto nos ubica frente a una teoría de sujeto, coincidente con individuo y con “su” cuerpo, con una o unas teorías de aprendizaje y por lo tanto con indicaciones para la enseñanza en este sentido.

El cuerpo como organismo y como máquina o usina pareciera no tener ya tantos defensores en los debates de la Educación Física. No, porque hayamos dejado de pensar en ello, pero al menos sí, en tanto se discute esta idea, se la visibiliza, se acepta el debate.

Aun así, el cuerpo mantiene un rasgo de sustancialidad, de materia. El sujeto no se discute en ningún sentido, bien se acepta sujeto e individuo como equivalentes, aunque el primero goce de “mejor prensa” en los últimos años.

Sostenemos que en nuestras prácticas que *decidimos y hacemos* educativas no encontramos estas características. En nuestras clases no participan individuos, no hay cuerpos desparramados a los que estimular de un modo u otro, no hay “contextos estimulantes” y “sujetos activos” sino que aparecen y desaparecen fragmentos de esos cuerpos en la acción, recortes de historias que se ponen a funcionar en relación a un saber en el encuentro entre quienes tiene rol de maestro y quienes tienen el de estudiantes o aprendices.

Por lo tanto, la construcción del cuerpo (razón última de la enseñanza que nos toca), tampoco habría que pensarla como una evolución lineal que acumula más y más cuerpo, como si pusiésemos ladrillos unos sobre otros sino como emergencias mediadas por la acción que configuradas como experiencia, en el sentido que da Foucault, “Una experiencia es siempre una ficción; es algo que se fabrica para uno mismo, que no existe antes y que existirá

luego [DE4, 45]” (Castro, 2004, p. 197). Por lo que nos permitirá salir de ella transformados. No hay sustancia en esto que describo, por ello la Educación Corporal propone un cuerpo que no es sustancia sino efecto del lenguaje.

Aceptado hasta aquí, entonces, que el cuerpo no es una naturaleza, no nos viene dado, no está determinado desde el nacimiento, sino que se construye en las experiencias que mantenemos en el Otro y con otros, de los que tampoco podemos decir de antemano quiénes o qué son, *quienes sean* son también el producto de la cultura que los constituye en tales, nunca identificables por completo.

Los maestros que ‘nos hablan’, portan una decisión de enseñar es aquí en donde aparece una asimetría interesante, hay una intención y hay un saber que se va a poner en juego; pero esa relación no se establece si no hay, en quien aprende, una mirada de reconocimiento de aquél. Dice (Lacan, 1964, p. 261):

El sujeto entra en el juego a partir de ese soporte fundamental -el sujeto es supuesto saber, sólo por ser sujeto del deseo, ahora bien, ¿qué sucede? Sucede lo que en su aparición más común se llama efecto de transferencia. Este efecto es el amor. Es evidente que, como todo amor, sólo es localizable, como Freud nos indica, en el campo del narcisismo. Amar es, esencialmente, querer ser amado

Sin esta instancia no hay sujeto de la enseñanza.

No propongo un debate filosófico acerca del amor, pero podremos coincidir en su carácter de inmaterial, que es tocante también al sujeto.

Ante todo, la imagen no es una sustancia, sino un accidente que no está en el espejo como en un lugar, sino como en un sujeto [quod est in speculo Ut in subjecto]. Ser en un sujeto es, para los filósofos medievales, el modo de ser de lo que es insustancial, es decir, lo que no existe de por sí, sino en alguna otra cosa [dada la proximidad entre la experiencia amorosa y la imagen, no sorprenderá mucho que tanto Dante como Cavalcanti definan en el mismo sentido el amor como ‘accidente en sustancia’] (Agamben, 2007, p. 71).

Ni cuerpo, ni sujeto para la Educación Corporal son del orden de lo fenomenológico

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 (Crisorio, 2012, pág. 10).

Esto tiene consecuencias al momento de pensar la propuesta educativa, no pretende ser en ningún caso motivo de falta de atención por lo observable, sino todo lo contrario, pretende hacer el esfuerzo de desplazar la atención de lo individual del “sujeto que aprende” hacia lo general del saber de la práctica que se enseña y lo particular de los sujetos que surjan en ocasión de la enseñanza entre sus actores (saber, maestro, aprendices). Entonces dejan de funcionar las propuestas centradas en el sujeto que aprende y las consecuentes especializaciones de las gimnasias, ya sea por edades, por patologías, por estados o contextos.

Si la educación del cuerpo es nuestra ocupación, nuestro interés y nuestras interrogaciones no pueden olvidarse de ello. La naturaleza no es educable, es natural. Entonces para pensar en la posibilidad de que el hecho educativo ocurra, suceda, encontramos necesario repensar la categoría de sujeto ya no como individuo sino como aquello de lo que se trata, el tema, el asunto que convoca y hace posible no sólo el encuentro sino que además es su creación, de algún modo el sujeto se hace presente en un tiempo y un espacio concretos y a expensas (en el caso de la educación) de que un saber en falta sea puesto en juego, y en nuestro caso ese saber sea del cuerpo.

La gimnasia como saber puesto en juego en la enseñanza se aparta de poder ser herramienta, aunque, como pudimos anticipar, como práctica corporal consta de herramientas (técnicas) a ser enseñadas y que son reinventadas nunca definitivamente por dentro de la práctica.

Bibliografía

- Agamben, G. (2007). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bordoli, E. (2013). Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad. In M. Southwell, & A. Romano, *La escuela y lo justo*.

- Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 179-211). Buenos Aires: unipe Editorial Universitaria.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por temas, conceptos y autores*. Bernal. Argentina: UNQ Ediciones.
- Crisorio, R. (2012). Educación corporal. En Crisorio, R.; Rocha Bidegain, L. y Lescano, A. (Coord.). *Ideas para pensar la Educación del cuerpo* (pp. 8-13). La Plata: EdULP.
- Dirección General de Cultura y Educación (2009). *Diseño Curricular*.
- Lacan, J. (1964). Clase 19 de la interpretación a la transferencia. 17 de junio de 1964. En J. Lacan, *Los seminarios de Jacques Lacan. Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* (pp. 252-267). Paidós.
- Luguercho, S., Bulus Rossini, V., Husson, M., & Giles, M. (2013). Los discursos de la enseñanza de la gimnasia. *10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Memoria Académica*. La Plata: Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3004/ev.3004.pdf.
- Mauss, M. (1979). Técnicas y movimientos corporales. En M. Mauss, *Sociología y Antropología* (pp. 337-358). Madrid: Editorial Tecnos.
- RAE. (s.f.). *Diccionario de la Lengua Española*. V.15.0. Obtenido de e pdf.