

Las prácticas de sí y una estética de la existencia. Problematizaciones en torno a la Educación Corporal

Norma Beatriz Rodríguez

La modernidad es caracterizada —parafraseando a Foucault— como una actitud crítica y no como un período cronológico. Es el modo de relación que tenemos con nuestro presente. Foucault recupera el problema de la actitud crítica en los textos sobre Kant y en la pregunta *Wasist Aufklärung?* y la problemática de la modernidad en términos de una “ontología histórica del presente”.

Remitiéndome al texto de Kant, me pregunto si no se puede considerar a la modernidad más bien como una actitud antes que como un período de la historia. Con actitud quiero decir un modo de relación con respecto a la actualidad (...) una manera de pensar y de sentir, también una manera de actuar y de conducirse que a la vez indica una pertenencia y se presenta como una tarea. Sin duda, algo como lo que los griegos llamaban *ethos* (Foucault 1996:94).

Se separa también de las distinciones entre los “períodos modernos”, de las épocas “pre” o “posmoderna”. Prefiere analizar lo que describe como la actitud de la modernidad y las de “contra modernidad”. Desarrolla entonces la caracterización de la modernidad como “la voluntad de ‘heroificar’ el presente” (Foucault: 1996: 95). Kant define al *Aufklärung* como una “salida”, un proceso que nos libera del estado de “minoridad”. Este hecho o tarea implica una reflexión sobre el hoy y eso es lo que Foucault recupera de la reflexión kantiana, como

así también, la actitud crítica. Específicamente Foucault retoma en ese texto de Kant la actitud crítica y la reflexión sobre la historia. Dejaremos presentada esta breve conceptualización que volveremos a considerar en una serie de textos sobre el problema de la epistemología en el campo de la Educación Física.

La hipótesis que me gustaría presentarles es que en la constitución del campo de la Educación Física se puede observar un proceso de “salida” que nos liberaría de un estado de minoridad. ¿En qué sentidos? En los sentidos que históricamente se han configurado en relación con otros campos (pedagógico, salud, deporte, etc.). El problema no es que la Educación Física tenga y haya tenido relaciones históricas con otros campos; el problema son las relaciones de subordinación.¹ Sin embargo, el incipiente desarrollo de la epistemología nos permite empezar a pensar (y trabajar) sobre ejes de salida.

Esta presentación genérica nos sirve para plantear nuestra hipótesis acerca del carácter perimido de la conceptualización clásica del cuerpo en el campo disciplinar de la Educación Física. Lo que intentaremos mostrar es que la concepción del cuerpo como una entidad no intencional subyace a los diferentes paradigmas en pugna en el período de la conformación disciplinar de la Educación Física, tanto en sus versiones de cuerpo mecánico (por lo tanto separable y susceptible de ejercitarse de manera atomística), como en su versión más estilizada de cuerpo orgánico (en consecuencia dotado de un carácter integral que se concreta en un ideal de las proporciones armónicas) (Ver Bracht & Crisorio, 2003). Al situar esta noción, esperamos destacar su carácter de obstáculo epistemológico,² procurándonos un marco para formular la pregunta por su emergencia histórica (cuya respuesta habrá que precisar), pregunta esta que sostiene a la cuestión clave de cualquier ruptura epistemológica, es decir: ¿por qué la noción de cuerpo inerte (no intencional, etc.) parece evidente? ¿Cómo es que esta noción ha llegado a parecer solo un dato y no una interpretación? ¿Cuáles son sus *alter ego* conceptuales? ¿Cuál es el marco conceptual en el que opera?

Una breve consideración de su recorrido histórico nos permitirá apreciar, sin embargo, algunos supuestos invariantes en estas transformaciones.

La Educación Física surge al mismo tiempo que la escuela moderna. Sin embargo, encontramos en los diferentes trabajos que serán analizados

¹ Esta hipótesis fue desarrollada por Fernanda Lopez de Paiva, 2003.

² Sobre la noción de “obstáculo epistemológico” véase Balibar, 2004; Lecourt, 1999.

una discusión acerca de la construcción del saber en relación con la huella o diferenciación respecto de lo militar. Un relato de la génesis de la disciplina encuentra la clave en la gimnasia militar, con los sistemas nacionales de enseñanza burguesa típicos de fin del siglo XVIII y principios del XIX.

Por otro lado, están quienes mediante el disciplinamiento serán los encargados de modelar los cuerpos y formar el denominado sujeto “ciudadano”, inculcándole el sentimiento de patriotismo. El fundamento y la exigencia en la preparación física del futuro soldado encargado de defender a su propia nación y de formar la nacionalidad adquirió una importancia política de primer orden, ya que se trataba de imbuir a los individuos de la abnegación, la obediencia y el respeto jerárquico de los que dependía la existencia misma de la nación. La instrucción militar procuraba inculcar una satisfacción individual en la realización de tareas que se presumían funcionales a las necesidades sociales y nacionales.

Si bien es ostensible que los cuerpos de la gimnasia militar han sido objeto y blanco del poder, la concepción del cuerpo interna a la gimnasia militar, el saber del cuerpo a través del cual se pretendía operacionalizar los cuerpos en función de los objetivos sociales descriptos, remite a una concepción mecánica del mismo, es decir dissociable, que debe modelarse, ya sea a fines como la salud individual o abiertamente sociales, mediante el ejercicio concebido como la ceremonia corporal por antonomasia (Aisentein & Scharagrosky, 2006: 117).

Otra narración de la génesis de la Educación Física remite a una clave diferente. Según Ricardo Crisorio (2009), el rasgo que caracteriza a la Educación Física es su alienación en el discurso de la ciencia moderna. La Educación Física no sería así el resultado de la reflexión de los entonces maestros de la gimnástica sobre sus prácticas, sino de la intervención de sus prácticas por parte del discurso de los fisiólogos, fundada en la autoridad de la ciencia. La Educación Física nace en la segunda mitad del siglo XIX, dentro de un movimiento denominado “reforma de la gimnástica”, realizado por médicos y fisiólogos que procuraron el desplazamiento de la gimnástica alemana por el *sport* inglés, cuyo emergente y correlato científico fue el discurso de la fisiología. Es decir, se buscó dejar de considerar al cuerpo humano como máquina para pasar a concebirlo como un organismo en intercambio con el medio ambiente. Consideraban necesario reformar la gimnástica, cambiar su curso y situarla en la dirección que marcaba la fisiología, siguiendo “las leyes de la naturaleza”. El motivo de dicha reforma no

fue la inclusión de los juegos (deportes) como complemento de la gimnástica, sino la adecuación de esta a los desarrollos y requerimientos de la ciencia, es decir, de la fisiología.

La reforma de la gimnástica dio lugar a la Educación Física moderna, propuesta por médicos y fisiólogos, asumida por los propios Estados nacionales, que entre 1880 y 1890 desarrollaron y consolidaron la expresión Educación Física para reemplazar definitivamente al término gimnástica. Es por ello que se considera a la Educación Física un producto moderno, porque no solo nació en medio de la modernidad, sino que lo hizo de la mano de la ciencia y del Estado. La siguiente cita ilustra esta cuestión:

Si quisiéramos señalar un acontecimiento que da origen a la Educación Física, no habría dudas que la reforma de la gimnástica acaecida a mediados del siglo XIX constituye un suceso clave que sitúa finalmente la hegemonía de los *sports* ingleses sobre la gimnasia alemana. Por primera vez aparece en los registros la palabra Educación Física, hecho que nos alerta de la tradición que ligaba casi naturalmente a la disciplina con las prácticas corporales que se realizaban en la antigua Grecia o el Renacimiento italiano (Crisorio: 2009; 45).

Desde esta perspectiva histórica, el discurso de la Educación Física solo adquiere inteligibilidad cuando se lo inserta en el marco del dispositivo biopolítico de seguridad. Para decirlo con un eslogan, es la población la que requiere una Educación Física capaz de poner el ejercicio al alcance de todos. En todos los reformadores de la gimnástica se observará que su núcleo de preocupación se sitúa en defender un modo gimnástico que se respalde desde la científicidad.

Si bien es notorio que los cuerpos de la Educación Física inscrita en el dispositivo biopolítico³ han sido objeto y blanco del poder, la concepción del cuerpo interna a la Educación Física, el saber del cuerpo en función del cual se

³ Los diferentes relatos que hemos presentado se remiten a la perspectiva disciplinaria y a la perspectiva biopolítica en la obra de Foucault. Precisaremos en nuestro proyecto expedirnos acerca del carácter alternativo o complementario de dichas perspectivas. Basta, sin embargo, para los actuales propósitos con que ambas perspectivas reconozcan que el cuerpo de la ecuación física ha sido un cuerpo orgánico, instrumentable, pero no obstante ajeno a lo intencional. Sobre la relación entre estas perspectivas véanse algunas observaciones en S. Legrand, 2006.

implementó este dispositivo, remite a una concepción del cuerpo orgánico, cuya integridad e interrelación habría de considerarse (vs. la disociación atomística), pero cuya realidad no rebasa sin embargo el nivel de la vida orgánica.

Es interesante citar aquí a Crisorio a propósito de la persistencia de esta noción orgánica de cuerpo en la Educación Física:

A lo largo del siglo XX, ese cuerpo orgánico, esa organización de órganos y funciones resuelto primero en células, después en cromosomas y genes, y últimamente en moléculas de ácido nucleico, ha estado en la base de todos los proyectos de Educación Física, tanto de los que procuraron fundarse en la ciencia como de los que pretendieron para ella misma ese estatuto. Incluyo, por supuesto, los proyectos de la ecuación físico-deportiva y los de la educación psicomotriz (Crisorio, 2009: 29).

La Educación Física entonces, echa mano a las prácticas deportivas, al discurso de la ciencia moderna con las arraigadas ideas respecto de la salud; al discurso de la incipiente psicología y a los provenientes de las ciencias sociales y humanas. Sin embargo, lejos de jugar como hermana menor y huérfana de padre y madre,⁴ la Educación Física actual se encuentra cotidianamente frente a desafíos que tiene y debe abordar.

Por último, nuestra hipótesis es que la ruptura epistemológica operada por Foucault en la conceptualización del cuerpo, en la que queda en evidencia el carácter signifiante del mismo, pero ya despojado del prejuicio de la subordinación del signifiante a un significado previo y preexistente, tiene una relevancia de primer orden en la reflexión sobre las prácticas de la Educación Corporal, aunque más no sea porque permite formular desde el comienzo preguntas acerca del significado clasista, sexista, chauvinista, etc., de estas prácticas.⁵

⁴ Este concepto ha sido acuñado por Valter Bracht. El autor manifiesta que hay un claro desinterés en la actualidad tanto por el discurso médico como por el pedagógico, por las prácticas de la Educación Física. Para ampliar se sugiere: Rodríguez, 2004.

⁵ Como sostiene María Eugenia Villa: "Cuando vemos o entendemos al cuerpo como un organismo, dentro sólo hay órganos, sistemas, músculos, huesos, articulaciones; pero cuando se lo abre, se lo interroga, se lo observa, se lo escucha, aparece de pronto una historia entera, una biografía, una vida de aprendizajes, logros, derrotas, frustraciones, miedos, valentías, amores, odios, deseos y

En este punto me gustaría volver sobre las preguntas que orientaron esta exposición y presentarles estas anotaciones sobre el cuerpo de la Educación Corporal que estamos discutiendo en el marco de la investigación y en oportunidades como esta. Afirmamos que la noción de cuerpo se presenta como obstáculo epistemológico y desde ahí nos preguntamos: ¿por qué la noción de cuerpo inerte parece evidente? ¿Cómo es que esta noción ha llegado a parecer solo un dato y no una interpretación? ¿Cuáles son sus *alter ego* conceptuales? ¿Cuál es el marco conceptual en el que hace sistema?

Las certezas se desdibujan al tiempo que ponemos en tensión el par naturaleza- cultura, se desvanecen cuando sostenemos que la palabra naturaleza es una invención de la cultura, cuando la Educación Corporal puede preguntarse —corriendo los márgenes de la histórica Educación Física—, otras preguntas y otras prácticas. En resumen, entendemos al cuerpo en términos políticos. En este sentido, siguiendo la huella de Foucault, podemos sintetizar nuestra idea de la siguiente forma: “El cuerpo no existe como un artículo biológico o un material, sino dentro y a través de un sistema político. (DE3, 470)” (Castro, 2004: 68).

Una de nuestras preocupaciones será en consecuencia cómo ocuparse del cuerpo propio. Es en ese momento que la relación maestro-discípulo cobra forma y sentidos. El maestro orienta y trasmite. El aprendiz se relaciona con el saber de modo que se reconoce como sujeto histórico y político. Solo voy a hacer una referencia para sintetizar. Es en *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres* donde Foucault desarrolla la dietética-el régimen como categoría fundamental para explicar la conducta humana. En esa problematización de la relación con el cuerpo, el régimen “es todo un arte de vivir”.

A lo largo del tiempo, y a propósito de cada una de las actividades del hombre, el régimen problematiza la relación con el cuerpo y desarrolla una manera de vivir en la que las formas, las elecciones, las variables están determinadas por el cuidado del cuerpo. Pero esto no sólo afecta al cuerpo (Foucault, 2003: 111).

Se trata de tener un saber sobre uno mismo, de estar preparado como modo

muerte. Todo está en el cuerpo de algún modo, pero para entenderlo hay que vivirlo, hay que leerlo, verlo, escucharlo, interpretarlo” (2003: 134).

de vida, de vivir mejor. Es en ese momento cuando el cuerpo adquiere un lugar de privilegio, ya no como lugar en donde se ejerce el poder, se disciplina, sino como lugar desde donde se puede emerger y, en palabras de Foucault, hacer de la vida una obra de arte a ser creada.

Para finalizar, la Educación Corporal reconoce *al sujeto*. Sujeto que se entiende en la particularidad de los modos de sujeción y que ahonda en reconocerse a partir de la ética.

Así, la Educación Corporal al reconocer la particularidad del sujeto no se limita a problematizar el cuerpo en movimiento, sino a centrar la mirada en las prácticas, entendidas como modos de hacer, pensar y decir. Es a partir de allí desde donde nos propusimos el proyecto de investigación que actualmente tenemos en curso, que parte de la hipótesis de que en la tercera dimensión de la obra de Michel Foucault se observan desplazamientos en el lugar del cuerpo en la constitución de la subjetividad. En resumen, situamos el objeto de la investigación en el punto de entrelazamiento del cuerpo, la subjetividad y la educación, en el tercer momento de la obra foucaultiana. En esto estamos trabajando.

Bibliografía

- Aisentein, Á. & Scharagrosky, P. (2006). Los ejercicios militares en la escuela argentina: modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX. En: *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Balibar, E. (2004). El concepto de “corte epistemológico” de Bachelard a Althusser. En *Escritos por Althusser*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bracht, V. & Crisorio, R. (Coord.) (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Bernal: Prometeo – Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Crisorio, R. (2009). Educación Física. En R. Crisorio & M. Giles (dir.). *Educación Física. Estudios Críticos de Educación Física*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Foucault, M. (1996). ¿Qué es la ilustración? Genealogía del poder. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2003) *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Siglo XXI Editores. S.A. Buenos Aires, Argentina.

- Lecourt, D. (dir.). (1999) *Dictionnaire d'histoire et philosophie des sciences*. Paris: PUF.
- Legrand, S. (2006). El marxismo olvidado de Foucault. En AA VV. *Marx y Foucault*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lopez de Paiva, F. (2003). El campo de la Educación Física. En V. Bracht & R. Crisorio. *La Educación Física en Argentina y en Brasil*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Rodríguez, N. (2004). *Entrevista al Profesor Valter Bracht*. Realizada en el marco del Primer Congreso Provincial de la Formación Docente en Educación Física, en Mar del Plata, Argentina.
- Villa, M. E. (2003). El cuerpo en la Educación Física escolar. En V. Bracht & R. Crisorio (Coord.). *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidades, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al margen.