

CAPÍTULO 5

Prácticas Corporales: una lectura compartida

Carolina Escudero, M. Laura Pagola,

Silvana Simoy y Daniela Yutzis

Resumen

Este texto tiene por objeto presentar los problemas relacionados con el estudio de las prácticas corporales en los ámbitos donde se establecen como objeto de enseñanza. Para ello organizamos el análisis en tres partes: en primer lugar presentamos la categoría de práctica y su función epistemológica, en segundo lugar explicitamos la categoría de práctica corporal, en tanto práctica que toma por objeto al cuerpo y su especificidad como objeto de investigación y en tercer lugar proponemos la transversalidad de las prácticas como instancia que, al mismo tiempo que unifica, rescata aquellas diversidades y particularidades propias de cada práctica.

El desarrollo de la tarea investigativa nos pone en evidencia que pensar implica un modo de hacer y, por lo tanto, un modo de practicar la producción de conocimiento. Los desplazamientos de significado y las diferencias de uso de los conceptos que se han utilizado en torno a la noción de práctica no son entendidos como errores o inconsistencias de un cuerpo de conocimiento, sino como modos, siempre esquivos, en los que se interroga al saber y se delinean distintos problemas. Dentro de los diversos significados que condensó el concepto de práctica en la historia de su uso en nuestro espacio de investigación, escogemos hoy el que la define como modos de hacer, decir y pensar ya que presenta un potencial metodológico distinto, que se vislumbra principalmente en cómo se transforma la relación de la palabra práctica con el objeto práctica.

Introducción

El siguiente trabajo tiene por objeto compartir la lectura de parte de un capítulo de un libro que estamos escribiendo en el Centro de Investigación Cuerpo Educación y Sociedad en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata.

Ya que uno de los objetivos de estos encuentros es ante todo pensar cómo investigar y formalizar aquello que pensamos y hacemos en relación a las prácticas corporales nos parece

pertinente en este caso contar previo a la lectura parte del *cómo* este sucedió o sucede. (Puede sonar un poco autorreferencial, y ese no es el modo de un congreso, pero creo que considerando el interés por avanzar en estas formalizaciones que vale la pena compartirlo).

Se presentaron los tres capítulos sobre los cuales se trabajaría 1- Ciencia (como para pensar la educación física y-o la Educación Corporal en relación a un pensamiento de época, a los paradigmas que nos hacen pensar de un modo, pensar el cuerpo, la educación, la vida) 2- Cuerpo-sujeto- enseñanza (para abordar aquello específico de la enseñanza) y 3- prácticas corporales, el capítulo que nos ocupa.

En las primeras reuniones, seleccionamos algunos ejes a leer: por ejemplo el desarrollo de Foucault respecto al concepto de práctica, o acción de Hannah Arendt. Claramente ninguno de estos autores centra su estudio pensando las prácticas corporales. Esto trae una vez más la dificultad o más bien el cuidado de cómo hacer uso de conceptos teóricos que ciertos autores abordan en un trayecto que cómo se dijo no pone el foco en aquello que es central para nosotros, pero que, al mismo tiempo posibilitan una producción que implica una vuelta más en nuestra intención de una reflexión que complejice aquello que nos pasa, nos atraviesa en nuestras prácticas.

Por otro lado nos enfrentamos a la dificultad de escribir *entre muchos*. ¿Qué teníamos en común las cuatro personas que quedamos al frente de este proyecto? El interés por pensar nuestro modo de pensar y hacer prácticas corporales: todas somos docentes e investigadoras de diferentes áreas en relación al cuerpo: gimnasia, pilates, danza, sensopercepción. Podríamos pensar que las dos primeras pertenecen al ámbito de la Educación Física tradicional y las otras dos no. Sin embargo atravesar estas prácticas dentro de la Educación Corporal, justamente produce un gesto que borra los límites de esta divisoria tajante; y en ese mismo gesto nos obliga a formalizar el pensamiento que nos hace hacer de un modo y no de otro.

Dedicamos varios encuentros-mientras avanzábamos en las lecturas teóricas- a compartir ejemplos de situaciones para pensar la salud, la técnica, la enseñanza, el entrenamiento en relación a la educación del cuerpo.

Prácticas corporales

La finalidad de este capítulo es presentar los problemas relacionados con el estudio de las prácticas corporales en los ámbitos donde se establecen como objeto de enseñanza. Para ello organizamos el capítulo en tres partes: en primer lugar presentamos la categoría de práctica y su función epistemológica, en segundo lugar explicitamos la categoría de práctica corporal, en tanto práctica que toma por objeto al cuerpo y su especificidad como objeto de investigación y en tercer lugar (apartado que aquí no se leerá) proponemos la transversalidad de las prácticas como instancia que, al mismo tiempo que unifica, rescata aquellas diversidades y particularidades propias de cada práctica.

Hacia el concepto de práctica corporal

El desarrollo de la tarea investigativa nos pone en evidencia que pensar implica un modo de hacer y, por lo tanto, un modo de practicar la producción de conocimiento. De hecho, en relación a la centralidad de la práctica, es oportuno reconocer que la misma es resultado de un desplazamiento epistemológico forzado por la propia tarea de la investigación desplazamiento que nos llevó desde la categoría de praxis hacia la de práctica entendida como aquello que nos hace hacer. Estos desplazamientos de significado y las diferencias de uso de estos conceptos no son entendidos como errores o inconsistencias de un cuerpo de conocimiento, sino como modos, siempre esquivos, en los que se interroga al saber y se delimitan distintos problemas. Dentro de los diversos significados que condensó el concepto de práctica en la historia de su uso en nuestro espacio de investigación, escogemos hoy el que la define como modos de hacer, decir y pensar ya que presenta un potencial metodológico distinto, que se vislumbra principalmente en cómo se transforma la relación de la palabra práctica con el objeto práctica.

El uso y significado que los términos praxis y práctica adquirieron en la historia de nuestras investigaciones fueron diversos (Escudero, Lescano, Simoy: 2008); se han ido desplazando y resignificando en virtud de los objetos estudiados y los saberes elaborados. En este sentido podemos sintetizar el siguiente recorrido transitado:

- *Praxis sólo en la dimensión del saber y práctica como hacer.*
- *Práctica social.*
- *Práctica pedagógica, relaciones y tensiones.*
- *Práctica pedagógica, relación teoría-práctica como relevos.*

Aquí nos interesa destacar cierta dificultad de desentendernos de una metodología empirista de construcción y de abordaje del objeto que se discute en la historia de nuestro discurso en torno a la educación del cuerpo. Esta dificultad persiste durante los primeros años y lo podemos ver en los siguientes elementos: a) entender la práctica de la enseñanza como algo localizado sólo en quien enseña, esencializando y universalizando una posición parcial y relacional; b) el análisis teórico y de documentación suponiendo la transparencia en la intención y la posibilidad de comprensión del sentido, con independencia de la apropiación singular y parcial que se hace de los mismos sin considerar el equívoco como constitutivo del lenguaje; c) el recurso a las teorías de las ciencias de la educación que reducen y simplifican la práctica al acto pedagógico.

Haber tomado distancia de estas teorías permitió que en los últimos años desarrollemos una modalidad distinta en la construcción y abordaje del objeto, entendiendo que esto se vincula con la constitución del docente y/o del estudiante en este caso se piensa bajo una propuesta de contenidos y no bajo una propuesta de objetivos. El análisis de esas diferencias pone a la luz el criterio universalizante y homogeneizador del segundo respecto del criterio más

singularizante²² del primero. La perspectiva de una interpretación política como criterio epistemológico emerge de manera clara, lo que subvierte el criterio de captura total de un sentido implicando una constitución compleja del objeto.

Observar esta construcción pone de relieve el potencial metodológico que el concepto de práctica fue desplegando hasta su acepción actual, que implica concebirlo como acción.

Es de nuestro interés sintetizar el proceso a partir de dos reflexiones; por un lado entendemos que en la historia investigativa del grupo no opera un desplazamiento de categorías de praxis a práctica. Desde el primer proyecto advertimos que ambas designan objetos diversos: la praxis apareció ligada a la reflexión sobre el hacer lo que supone construir el hacer en una relación de correspondencia con el saber reflexivo en tanto la práctica, por el contrario se articuló a cierto automatismo en el hacer desligado de cualquier cuerpo reflexivo (del sujeto, de los conocimientos científicos, etc.). Por el otro lado observamos un abandono de la categoría de praxis y una profundización y problematización de la categoría de práctica. Entendemos que esto obedece a cierto registro intuitivo, de lo que luego será tematizado como el objeto epistemológico del saber construido en torno a la Educación Corporal. Es del orden de la intuición porque lo que se observa es una insistente búsqueda en torno al objeto práctica (búsqueda en varios sentidos: de definición, de problematización, de observación, de construcción) que no arroja satisfacciones sino hasta que se reconoce el carácter político y de constitución de subjetividad que implica.

Este proceso deviene en una *toma de posición* y una instancia de decisión que muestra al menos dos cuestiones: que los anteriores desplazamientos de sentido han sedimentado en un encuentro del orden de lo singular entre el saber que se produce en el grupo y su objeto, lo que remite a la segunda cuestión, y es que se evidencia que las prácticas corporales en general y la Educación Corporal en particular demandan de una epistemología específica, al menos cuando se visualiza un estatuto del objeto que escapa a las formas tradicionales que el campo de la Educación Física tiene para nombrarlo.

Al abandonar la noción de una correspondencia causal entre teoría y práctica, dejamos de sostener un ideal respecto de cómo las prácticas deben ser y comenzamos a preguntarnos sobre la positividad²³ de las mismas. El abandono del concepto de praxis remite a que no hay reflexividad que pueda imprimirle y menos aún garantizar la traducción de una intención de la voluntad al hacer con el cuerpo y esto en la medida en que no hay unidad de conciencia que se refleje en la coherencia de la conducta. La adopción del concepto foucaultiano de prácticas remite a esto, y refuerza la idea de que las prácticas siempre son plurales, heterogéneas, sistemáticas, generales, son formas o modos de construir saberes y discursos.

Para avanzar sobre el análisis de la categoría de práctica como herramienta teórica constitutiva de la Educación Corporal seguimos las claves de interpretación que nos brinda Edgardo Castro en el Diccionario Foucault (2011) incluyendo la consideración del hecho de que

²² Cabe aclarar que el concepto singular hace referencia a ese modo particular en que algo se ciñe, se anuda siempre en su relación con los otros.

²³ Pensamos el término positividad en el sentido foucaultiano, esto implica las condiciones materiales de enunciación, la posibilidad de emergencia de un discurso más allá de sus reglas específicas.

el autor que tomamos por referencia no ha dejado una definición explícita, ni precisa de la misma. Podríamos decir que es una categoría que se *usa*, se pone en juego en los análisis, pero no se define, y en ese punto, no se cosifica. Esta idea, de que la práctica es una categoría que se usa, nos permite entre otras cosas, presentarla como una categoría epistemológica, en la medida en que resulta una herramienta para la interpretación de cierto conjunto de acciones.

Los principales conceptos que se articulan a la práctica son el pensamiento, la problematización y la experiencia. Estas referencias aparecen en diversos textos y entrevistas, sin embargo, siguiendo la exegética de Castro (2014), vamos a tomar las tres referencias *paradigmáticas* en las cuales estas categorías se ponen en relación, se articulan y por tanto, se explicitan mutuamente en el trabajo de análisis histórico.

La primera relación a considerar es la de pensamiento y práctica. Foucault presenta la tarea política de la filosofía como un análisis del presente en función de lo que denomina “sistemas prácticos”. Ahora bien, identificar esos sistemas, sólo adquiere sentido en la medida en que son objeto del pensamiento y algo amerita ser objeto del pensamiento en la medida en que *nos determina* en lo que hacemos, decimos y pensamos como colectivo social.

En el punto en el que estamos obligados a constituirnos como modernos, estamos obligados a pensar eso que nos pasa y que por tanto nos determina, estamos obligados a pensar lo que nos piensa, lo que nos hace hacer, pensar y decir de un modo y no de otro. Ese *estar obligado al análisis del presente* constituye para Foucault el *ethos* de la modernidad (Foucault, 1996). Es un modo de ser que es a la vez crítico y experimental (límite), el análisis del presente como tarea del pensamiento tiene que ser crítico de las condiciones que nos hace ser lo que somos, pero al mismo tiempo tiene que ser un análisis experimental, en la medida en que estamos obligados a pasar los límites que nos determinan para establecer nuevos límites de experiencia posible.

El *objeto* que el pensamiento construye para el análisis histórico, entendido como análisis del presente, es un objeto que responde a las características de los “sistemas prácticos”, cualquier sistema de prácticas que pueda constituirse con estas características es para Foucault (1996), un objeto válido de análisis filosófico (crítico y experimental). Las características de los sistemas prácticos son: generalidad, sistematicidad y homogeneidad. La generalidad remite al hecho de que son formas de hacer, pensar, decir, que se repiten en la historia, por más particular que sea un dominio de prácticas específicas, si es recurrente en la historia, reviste el carácter de ser general.

(...) esas investigaciones histórico-críticas son verdaderamente particulares en el sentido de que se refieren siempre a un material, una época, un cuerpo de prácticas y de discursos determinados. Pero al menos en la escala de las sociedades occidentales de las que derivamos, tiene su generalidad: en el sentido que hasta nosotros han sido recurrentes; (...) Lo que hace falta captar es en qué medida lo que sabemos de ella, las formas de poder que se ejercen en ella y la experiencia que en ella tenemos de nosotros mismos no constituyen sino figuras históricas

determinadas por cierta forma de problematización que define objetos, reglas de acción, modos de relación con uno mismo. (p. 109-110).

Acá la idea no es la de un particular que representa un general, sino por el contrario, en su particularidad, es un fenómeno de alcance general. Esta característica de la práctica la podemos pensar con el siguiente ejemplo: en la actualidad reconocemos diferentes manifestaciones de la gimnasia tales como Pilates, aerobics, spinning, fitball. Cada una de ellas asume una forma particular en relación al trabajo con el cuerpo que propone. No obstante es posible encontrar en la historia de occidente ciertos modos recurrentes y regulares de ejercitación del cuerpo que dan cuenta de la generalidad.

La sistematicidad, remite al dominio del poder, del saber y de la ética, para que un conjunto de acciones pueda caracterizarse como un sistema práctico, deben manifestar los tres registros en que la acción se articula socialmente.

Esos conjuntos prácticos dependen de tres grandes órdenes: el de las relaciones de dominio sobre las cosas, el de las relaciones de acción sobre los otros, el de las relaciones con uno mismo. Esto no quiere decir que existen tres órdenes completamente extraños uno de otros. Es bien sabido que el dominio sobre las cosas pasa con la relación con los otros; y ésta implica siempre relaciones con uno mismo; e inversamente. Pero se trata de tres ejes cuya especificidad y cuya intrincación hace falta analizar: el eje del saber, el eje del poder, el eje de la ética. (Foucault, 1996, p. 108-109).

Es decir, supone un dominio sobre las cosas, una relación entre una acción y las acciones de los otros e implica también la elaboración de una acción del sujeto consigo mismo. Siempre va a haber una problematización sobre “cómo nos constituimos como sujetos de nuestro saber; cómo somos constituidos como sujetos que ejercen o sufren relaciones de poder; cómo somos constituidos como sujetos morales de nuestras acciones.” (Foucault, 1996, P. 109).

Por último, la homogeneidad, que implica lo que los hombres hacen y cómo la hacen, es decir una racionalidad que reviste un aspecto tecnológico vinculado a los modos de hacer y un aspecto estratégico, que remite al sistema en su conjunto.

Se trata de tomar como dominio homogéneo de referencia no las representaciones que los hombres se dan a sí mismos, tampoco las condiciones que los determinan sin que lo sepan. Sino lo que hacen y la manera en que lo hacen. Es decir, las formas de racionalidad que organizan las maneras de obrar (lo que se podría llamar aspecto tecnológico); y la libertad con la que actúan dentro de esos sistemas prácticos, reaccionando ante lo que hacen los demás, modificando hasta cierto punto las reglas del juego (es lo que se podría llamar el aspecto estratégico de esas prácticas). (Foucault 1996: 108).

Esto, por ejemplo, se puede pensar a partir de la relación entre Educación Física y Educación Corporal. Mientras que la Educación Física construye su objeto y fundamenta su enseñanza tomando como punto nodal un cuerpo físico y orgánico definiendo su aspecto tecnológico, la Educación Corporal emerge como un aspecto estratégico de este modo de pensar fundamentalmente a partir de la problematización del concepto de cuerpo. Incluso podemos decir que este desplazamiento de los límites instauro un modo de obrar en la Educación Corporal.

La segunda relación que queremos presentar es la de práctica, experiencia y problematización: acá el texto de referencia es la Introducción al *Uso de los placeres*, del tomo 2 de *Historia de la Sexualidad*²⁴. En este texto la categoría de práctica adquiere sentido a partir del eje dado por la relación entre uso, experiencia y problematización. La pregunta que orienta el argumento es ¿cuál es el sentido de los placeres en la antigüedad? El primer punto aquí remite a la idea de que el sentido de una palabra se identifica en función del uso que se hace de la misma en una experiencia histórica. Esto implica por ejemplo, que placer no significa nada sustantivo, placer significa algo para los antiguos, y significa otra cosa para los modernos, o para el cristianismo. Esto para Foucault se explica en la medida en que el uso de una noción, y por tanto el significado que adquiere, se comprende en relación a los saberes, las reglas y los modos de elaboración de la conducta ética que tal noción supone en una experiencia histórica particular. Un ejemplo de esto lo constituye el estudio que Norbert Elías y Eric Dunning (1992) realizaron en relación a los deportes y a la violencia, en el mismo muestran a través de un análisis histórico cómo aquello que con una mirada actual resulta violento no lo era para la sociedad en el momento en que se desarrollaba esa práctica dejando en evidencia cómo los sentidos y significados que un mismo concepto pueden adquirir en diferentes situaciones.

La tercera relación, la de práctica y experiencia podemos presentarla a partir de la pregunta que organiza el argumento foucaulteano: ¿Dónde se da la formación, desarrollo y transformación de las formas de experiencia? ¿En qué espacio esto tiene lugar? En el pensamiento. Y esto es así porque el pensamiento define las formas de decir, hacer y conducirse, es la forma misma de la acción. El pensamiento instauro el juego de lo verdadero y lo falso, funda la aceptación o rechazo a las normas e instauro la relación consigo mismo. La práctica es equivalente aquí a la categoría de experiencia, en el punto en el que la preocupación subterránea en la primera pregunta remite a lo histórico de la experiencia, es decir, a la generalidad de un sistema de acción en tanto sistema práctico. Así mismo, suponer que el pensamiento es el *locus* de la experiencia remite a la racionalidad que las organiza, elemento que refiere a la homogeneidad y los efectos del pensamiento en la práctica. El establecimiento de las tres divisiones a partir de las cuales se constituye un sujeto de conocimiento, un sujeto de derecho y un sujeto ético nos reenvían directamente a la sistematicidad que caracteriza a cualquier conjunto práctico.

En síntesis, siguiendo las lecturas de Foucault (1999, 2004) las prácticas nos constituyen, al menos en tres sentidos: en la medida en que nos piensan, (ya que el pensamiento anónimo

²⁴También editado como "Uso de los placeres y técnicas de sí" en Castro, 2014.

practica nuestras formas de saber, determina nuestra normalidad y la manera en que nos conducimos); 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 instalan de manera más o menos estables en una cultura, justamente a raíz del pensamiento que las produce) y por último, nos constituyen en la medida en que son racionalidades que organizan la conducta, que suponen un grado de sistematicidad tal que remite al saber, al poder y a la ética, en tanto remiten a una relación con el objeto, a una relación de la acción con las acciones de los otros y de la constitución del sí-mismo respectivamente y que son generales, en tanto recurrentes en la historia.

Si tomamos como caso la enseñanza del deporte estas tres dimensiones se visibilizan no sólo en la destreza del gesto técnico deportivo sino también en la habilidad para el uso del gesto en el contexto de juego, lo que implica la posibilidad de interpretar el conjunto de reglas y el ordenamiento simbólico que posibilita el desarrollo del juego. Este ordenamiento supone un contexto, implica la interpretación del reglamento, determina posiciones de la práctica que ponen en relación a los distintos participantes (cuerpo técnico, juez, jugadores) y configura el espacio de la práctica.

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, al incluirla como significante ligado a su saber. Esto habilita a pensar el cuerpo en su constitución histórica y en sus vínculos con el saber, el poder y la ética, reforzando así el hecho de que el cuerpo que supone la Educación Corporal para constituirse en dominio de saber y pensamiento, es un cuerpo de la cultura.

El orden significativo construye una diversidad de cuerpos, así, seguramente que el cuerpo de la medicina será un cuerpo distinto al de las artes marciales, tal como el cuerpo del fútbol es distinto del cuerpo de la danza, o incluso como el cuerpo del marketing es distinto del cuerpo de la educación. Cada práctica, cada organización simbólica de sentido produce un cuerpo *ad hoc*. El caso de la biología por ejemplo, en tanto dominio de saber construye con su discurso, sus técnicas y sus prácticas la idea de un cuerpo orgánico, acepción *naturalizada* en el pensamiento occidental actual, sea en su versión científica o en su versión de sentido común. En nuestro caso el cuerpo que nos importa es aquél cuerpo que puede educarse a partir de su inscripción (incorporación) a un conjunto práctico. Incluso, nos ocupa antes la práctica que el cuerpo, que siempre es resultado de un pensar, un hacer y un decir. A partir de esto, podemos sostener que el cuerpo orgánico natural está perdido, “(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, 2010).

Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castro, E. (2011). *Lecturas foucaulteanas. Una historia conceptual de la biopolítica*. La Plata, Unipe Editorial Universitaria.
- Castro, E. (2014). *Introducción a Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Crisorio, R. "Definición de Educación Corporal" en <http://cuerposaludpolitica.blogspot.com.ar/>
- Elías, N. y Dunning, E. (1992) *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*: Madrid: Fondo Cultura Económica.
- Escudero, C, Lescano A, Simoy, S. (2008) *Praxis y práctica en la investigación de la educación corporal*. Ponencia presentada en V Jornadas de Sociología y 1° Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. La Plata: *Anais.UNLP*, CD-ROM
- Foucault, M. (1996) *¿Qué es la ilustración?* Madrid: De la Piqueta.
- Foucault, M. (2003) *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*: Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005) *La hermenéutica del sujeto*. México: Paidós.
- Foucault, Michel (2009): *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2013) *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires: Siglo XXI.