



---

## JORNADAS DE CUERPO Y CULTURA.

---

### **Eje: Prácticas, saberes y experiencias del cuerpo y la cultura**

#### **Título: Prácticas corporales .Campo y actores.**

**Profesores Silvia Martínez, Germán Hours.**

#### **Resumen:**

Bracht manifiesta :”...la educación física nace prácticamente con la escuela, nace con los sistemas nacionales de enseñanza, típicos de la sociedad burguesa emergente de los siglos XVIII y XIX”, y por ello necesitamos brevemente *saber* de esta escuela.

Si realizamos un abordaje histórico acerca de las características de la educación física en nuestro país, deberíamos, siguiendo al autor antes nombrado, remitirnos a su indagación como disciplina escolar y visualizar a la misma en los últimos 150 años de la educación argentina, para develar lo que Aisenstein denomina su *código disciplinar*, es decir tener en cuenta aquellos elementos culturales, científicos, sociales y pedagógico que coadyuvaron a su construcción.

Esta reconstrucción del campo escolar es necesaria para delimitar, en cierta forma, el contexto en el que va a estar enmarcada esta ponencia. Sin desconocer que existen otros campos de intervención válidos y reales que no serán abordados en este espacio.

De esta manera, sucintamente mencionaremos, algunas de las practicas corporales construidas en el siglo pasado con el fin de dar razones, analizar y comprender la realidad de las mismas en la disciplina denominada educación física, como campo propio de saber y hacer, con reglas propias de acción y en donde sus agentes sociales como lo señala Bourdieu, permanentemente interaccionan.

### **Prácticas corporales: campo y actores**

#### **Presentación**

El siguiente trabajo estará orientado a partir de un enfoque histórico de la configuración de las prácticas corporales sucedidas bajo el nombre de educación física, en el marco de nuestro país, durante el período comprendido entre los años 1980 – 1940.

En este sentido, se abordarán teóricamente, las diferentes prácticas más significativas, características de cada época en cuestión. Y como, a partir de sus diversos discursos, y de su impronta, éstas se legitiman en un contexto específico, como es la institución escolar.

Para una mejor comprensión el trabajo estará organizado en tres ejes: recorrido histórico, el cuerpo en las diferentes prácticas y por último el análisis de las diferentes prácticas corporales en la actualidad. La articulación de estos tres análisis nos permitirá, a su vez, establecer algunas conclusiones generales y provisionarias.

#### **1) Un breve recorrido histórico**

Bracht manifiesta:”... la educación física nace prácticamente con la escuela, nace con los sistemas

nacionales de enseñanza, típicos de la sociedad burguesa emergente de los siglos XVIII y XIX”, y por ello necesitamos brevemente “saber” de esta escuela.

Para comprender aún más la importancia de este tipo de análisis, es necesario remitirnos al pensamiento de Calvo, quien sostiene, que esta disciplina perdura sólo por ser curricular, es decir, por situarse dentro del ámbito escolar.

Si realizamos un abordaje histórico acerca de las características de la educación física en nuestro país, deberíamos, siguiendo a Bracht, remitirnos a su indagación como disciplina escolar y visualizar a la misma en los últimos 150 años de la educación argentina, para develar lo que Aisenstein denomina su **código disciplinar**, es decir tener en cuenta aquellos elementos culturales, científicos, sociales y pedagógico que coadyuvaron a su construcción. *Y obviamente descifrar cuales de estos elementos, específicamente, focalizaron en el tratamiento de género.*

Esta reconstrucción del campo escolar, es a la que nos referimos, sin desconocer que existen otros campos de intervención válidos y reales, que no serán abordados en este espacio, pero de los cuales reconocemos su importancia dentro del campo específico de intervención disciplinar de la educación física.

Crisorio se pregunta, ¿cuales fueron los criterios de verdad en una disciplina cuyos discursos hegemónicos se elaboraron y elaboran a partir de la especulación filosófica y/o de la impronta positivista heredada, por un lado, de las ciencias médicas y la psicología experimental, y, por el otro, del entrenamiento deportivo? Interrogante al que podríamos, o deberíamos, agregar si esta impronta, ¿estuvo cargada también con cuestiones de género y con características sexista?

Estos interrogantes nos conducen, necesariamente, a hacer una retrospectiva histórica focalizada particularmente entre finales del siglo XIX y principios del XX, en relación a una escuela posicionada frente a una asignatura de conocimiento legítimo y científico.

Esta escuela, reitera el registro epistémico de la medicina y la impronta higiénica, cargada de justificaciones pedagógicas que ameritan incluir a la educación física para la educación integral de las personas y como prácticas educativas, a distribuir masivamente, en función tanto de la salud individual y social como de moralidad pública (de esta manera queda demostrado en la revista, *La Revista* <sup>[8]</sup>).

Este foco, básicamente discursivo, evidencia por un lado la necesidad de construir la pertinencia y utilidad de la educación física, y por el otro, prescribir como será su desarrollo en el ámbito escolar.

“... se crea, así, un discurso que lo presenta como un hecho natural y procura bloquear las posibilidades de aparición de otros discursos que tengan capacidad cuestionadora.” <sup>[9]</sup>

Como sostiene Aisenstein <sup>[10]</sup> estos argumentos se centran en la problemática de la construcción nacional, entendida como gobierno de las poblaciones, no sólo en el sentido político administrativo, sino a los modos de conducir las acciones, los valores y las ideas de los sujetos y la construcción de la raza.

De esta manera podemos observar el cruce de tensiones entre los diferentes actores sociales que se disputan el derecho y la legitimidad de educar desde el Estado el Cuerpo de la Nación, en definitiva, educar el Cuerpo de un estado moderno y civilizado. Cuando decimos actores, hacemos referencia a dirigentes, educadores, profesores de la materia, médicos, alumnos, etc, es decir, todos aquellos agentes sociales, que desde la perspectiva bourdieuana, juegan y se desarrollan en un campo determinado, a partir de sus reglas.

Tensiones que estuvieron desde lo discursivo basadas en saberes médicos, fundamentalmente, en la fisiología del ejercicio, la antropometría y la anatomía descriptiva; y por la psicología experimental, cuyo fundamento manifiesta una impronta positivista. Es así que las prácticas corporales se configuraron en la gimnasia, danzas folklóricas, deportes, juegos y otras, aunque, en este desarrollo nos referiremos a tres

prácticas corporales diferenciadas: prácticas militares, gimnasia metodizada y prácticas scouticas.

En primera instancia, Scharagrodsky <sup>[11]</sup> sostiene que, a fines del siglo XIX en Argentina, la gimnasia militar se instaló en la escuela primaria. Los primeros programas escolares argentinos en el nivel primario, han **prescripto** ejercicios militares para varones (problemática que será abordada más adelante). Esta huella militar ha tenido una potente injerencia en el disciplinamiento corporal generizado y tiene sus orígenes aún antes de la institucionalización obligatoria de la educación física escolar argentina, a partir de la normativa de la ley 1420, de Educación Común, aprobada en 1884.

Sus beneficios fueron reflejados en las publicaciones de la época, como la revista *El Monitor de la Educación Común*, <sup>[12]</sup> en donde se observa que los ejercicios militares siempre que se hagan en nuestras escuelas con método y orden son indiscutibles. Pudiendo ser incorporados a los programas escolares para 4º, 5º, 6º grado.

Esta institución escolar ha contribuido a construir, como dice el autor, cierto orden corporal que no fue, ni es, de cualquier tipo, sino llevó ciertas reglas, ciertas prácticas y saberes. Pero, ¿en que se basó este tipo de gimnasia militar? Definiendo un cierto orden corporal, a saber: buscaba un pesado y efectivo disciplinamiento corporal; como dice Scharagrodsky, intentaba modelar cierta masculinidad; cumplimentaba la idea y la necesidad de encontrar una nacionalidad argentina. Podríamos agregar, además, en términos foucotianos, la gimnasia de tipo militar no sólo persigue cuerpos dóciles y disciplinados, vigorosos y viriles, sino auténticamente nacionales.

Los varones debían ser aguerridos, fuertes, “soldado” y defensores de la patria. Por otra parte, las mujeres debían ser destinadas y ocuparse del ámbito privado: la maternidad, el hogar y su economía, y la consolidación de la familia digna.

Luego aparece otra lógica de sentido (en referencia a las ideas políticas y programáticas) y significados en relación a las *prácticas corporales* avaladas por argumentaciones pedagógicas e higienistas de la época, cuyo representante fue Enrique Romero Brest con su **Sistema Argentino de Educación Física** (1901-1938). Este médico tuvo injerencia en las prácticas corporales en las primeras cuatro décadas del siglo pasado, respondiendo a la concreción de investigaciones que realizó en el país y en el extranjero. Su idea rectora fue activar y educar las “funciones corporales”: circulación, respiración y alcanzar un buen nivel postural, quedando subsumidos: el placer, el disfrute la diversión. Su acción era legitimada mediante la aplicación racional del saber científico y académico a la cultura física. Sus prácticas corporales se opusieron a la gimnasia militar aunque, con su gimnasia metodizada basada en ejercicios sin aparatos y juegos en los grados superiores; y juegos distribuidos y aplicados en los grados inferiores; persistió en la búsqueda de cierta virilidad y la naturalización de las diferencias de sexo.

El llamado por muchos, en nuestra área de conocimiento, *padre de la educación física* diseñó una política educativa propia para implantar en todo el país su sistema: ensayos, obras y conferencias; ocupó el cargo de Inspector de educación física del *Consejo Nacional de Educación* implementando reformas de planes y programas escolares con alcance nacional. Con el fin de consolidar su forma de administración de los cuerpos, crea el Instituto nacional de Educación Física de Buenos Aires (INEF); garantizando la reproducción de problematizar y ejercitar el cuerpo de una sola forma .

El varón aquí debía en esta gimnasia metodizada y con ejercicios avalados por el saber científico responder al mandato político y social de *convertirse* en un *buen ciudadano*. Mientras que la mujer, sesgada socialmente, y por lo tanto, también en su actuación en las prácticas corporales, seguía subordinada al ámbito privado.

Casi en forma paralela, otra de las nuevas prácticas corporales no tan difundidas ni tan hegemónicas, pero que tuvieron una impronta significativa en las prácticas, emerge fuera del ámbito escolar en 1910, lentamente tuvo la pretensión de incorporarse al mismo, éstas fueron las prácticas *Scouticas*.

Dichas prácticas, a las que sólo se va a hacer mención brevemente, también fueron utilizadas con el fin de plasmar una configuración corporal generalizada. Su creador fue Robert Powell, héroe nacional británico. Pretendía, asemejándose a la gimnasia militar, lograr formar el carácter, la confianza en sí mismo, incorporar valores como lealtad, obediencia, valentía y limpieza moral.

El *movimiento Scout* se convirtió en un eficaz dispositivo ortopédico de enderezamiento de conductas anormales, anómalas o desviadas.

Tras un contexto macro-político indicado, ya que ningún suceso en la historia debe verse como ingenuo o fuera del contexto; la incorporación del scoutismo a la escuela no fue una idea tan extraña, más aún con el Dr. Urien acérrimo defensor de dicha práctica como Director General de Escuela de Buenos Aires (año 1913). Decididamente, esta práctica se incorporó a la educación física escolar, resignificando algunos conceptos, por ejemplo: incorporar a la mujer en las prácticas scouticas, aunque sin modificar el **deber ser** de estas mujeres-niñas, (en este orden) reproduciéndole discurso de domesticidad, destinándole el ámbito privado como espacio de acción; subordinadas e invisibilizadas.

Ya en 1916 estas prácticas quedaron sin efecto como *práctica obligatoria en educación física*.

## 2) El cuerpo en las diferentes prácticas corporales

“La aptitud física, la excelencia y la perfección en el grado de desarrollo de las capacidades condicionales de las estructuras orgánicas, no sólo implican la exaltación de los valores corporales, sino también, como todo enfoque corporal, una concepción filosófica del cuerpo y del mundo.” (Hours, 2007, 11)

Es así que, observamos mediante trabajos de investigación en nuestra disciplina que las *prácticas corporales* fueron teñidas y sesgadas por una determinada impronta corporal y no otra. En esta línea de análisis, Vigarello <sup>[13]</sup>, sostiene “...en la lenta constitución de la escuela pública, la red de prescripciones que establecen los aspectos es invalidada progresivamente por la referencia instruida, por el argumento preventivo, incluso por la coartada médica, pero de manera tal que de ellos resulta siempre un aumento de organización y rigidez....”, (...) “... los institutores no perdáis de vista que los niños de campo, sólo pueden hacer desaparecer, en cierta medida la oscuridad de su nacimiento mediante modos educados y llenos de gracia...”. La vigilancia debe ser permanente y comprende desde el aspecto, de la vestimenta hasta la postura y el acento. Es necesario que el docente este preparado para ejercer la vigilancia de los comportamientos sometidos abiertamente a la socialización” (...) “... se debe demorar en ejercitar prácticas honestas y convenientes”.

Aquí se evidencia que el cuerpo está atado a normas, se evalúa el umbral de comportamientos groseros y actitudes vulgares de los actores alumnos, y esta función de vigilancia, corrección, moralización e higiene de los actores docentes, se realizó bajo el *rubro* educación física, dice el mismo Vigarello.

Se transita, en éstas practicas corporales, desde una acción de sanción y obediencia moralizante, hacia practicas corporales científicamente convenientes: “...una buena higiene no podría convivir con actitudes en las que el cuerpo se encuentra abatido, la espalda encorvada, la cabeza caída, el torso doblegado y el pecho deprimido y apoyado contra una mesa..”

Es en ese mismo campo escolar donde Southwell, haciendo referencia a los patios escolares como lugares de prácticas corporales, sostiene, “Los patios sirvieron para separar por edades, formar grupos, cantar o recitar, modelar los cuerpos, y también -para bien y para mal - para interiorizar la certeza de estar siendo observado” <sup>[14]</sup> <sup>[15]</sup> - . (2007, 9)

Es más, el cuerpo ya no se encuentra solamente designado por prescripciones que determinan su posición sino por un entrecruzamiento de disposiciones espaciales y temporales, encargado de asegurarlo mientras lo fortalecen: *cuerpos disciplinados*.

Es en esta mirada, donde Foucault nos habla que "...el nacimiento de la disciplina, del arte del cuerpo, forma un vínculo que, "en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés..."

El pasaje a la Modernidad no constituye un sistema humanitario más punitivo sino una tecnología acorde con los nuevos requerimientos, una justicia capilar que penetrará hasta los últimos resquicios del cuerpo social.

Se instala, entonces como rasgo característico de la modernidad una sociedad disciplinaria, panóptica que tiene como objetivo central formar cuerpos dóciles, susceptibles de sufrir modificaciones a través de tres operaciones:

- § la vigilancia continua y personalizada,
- § mecanismos de control de castigos y recompensas
- § la corrección, como forma de modificación y transformación de acuerdo a las normas prefijadas.

En este sentido, Foucault afirma "La genealogía (restablece los diversos sistemas de sumisión y de dominación), como el análisis de la procedencia, se encuentra por tanto en la articulación del cuerpo y de la historia. Debe mostrar al cuerpo impregnado de historia, y a la historia como destructor del cuerpo".

Como comenta Castro "La norma, en cambio, en esta modernidad, no es la expresión de la voluntad soberana, sino de una cierta "media" en relación con lo que se considera lo regular de una función (biológica, psicológica, sociológica). Respecto de la norma, más que de trasgresión, hay que hablar de desviación. Funciona, por ello, no en relación a lo permitido y lo prohibido, sino en relación con un campo de comparación y diferenciación, *la normalidad*, que afecta todos los comportamientos del individuo o del grupo, toda su vida, en orden a su inclusión <sup>[16]</sup> .

### 3) La resignificación de las prácticas en la actualidad

Podemos ver que este *cuerpo*, al que podríamos considerar el gran actor de la educación en general y de la educación física en particular, con Vicente Pedraz <sup>[17]</sup>, se convierte en un objeto por antonomasia político, habiendo sido redefinido como objeto pedagógico de la mano de la educación física, según la lógica de la escuela en un objeto abstracto, vacío y disponible. Educación física que se convierte en mediador técnico, dice el autor, para transmitir sus productos, básicamente: prácticas deportivas juegos y gimnasia.

El cuerpo de los alumnos no es más que un objeto de arbitrariedad pedagógica, un efecto de imposición cultural. Desposeído de inserción histórica genuina, sin más, entrelazado en espacio de tensiones entre la identidad y la diferencia, entre lo individual y lo colectivo, entre la autonomía y la dependencia para *incorporarse* (hacerse cuerpo) a una lógica escolar del la cual es ajeno. Como menciona Bourdieu en *La dominación masculina* (1990) "... el mundo social ejerce una especie de *golpe de fuerza* sobre los sujetos imprimiendo en su cuerpo un verdadero programa de percepción, de apreciación y de acción, que en su dimensión sexuada y sexuante, como en todas las otras ..."

Las prácticas escolares, como todas las otras, funciona como una segunda naturaleza. Se puede pensar entonces, que las éstas imprimen en el cuerpo de la infancia y de los jóvenes disposiciones, actitudes, hábitos que en determinado momento y espacio social, son considerados como adecuados (normales) a la formación de niños y niñas.

Podemos ver, como en cuestiones de género, el mismo Bourdieu expresa que Simone de Beauvoir en *La fuerza de la Edad*, dice "... no pensaba que mi estatus de mujer podía tener implicaciones sociales" (...) "... yo no me pensaba como una mujer: yo era yo", refiriéndose a una discusión con Jean-Paul Sastre (1929), en donde sus diferencias no sólo eran de genero, *hombre/mujer*, sino también en el sentido de formaciones distintas, uno normalista y otra no normalista. En donde su recorrido escolar y académico, su condición de clase y su rol de mujer la perfilaban distinta y subordinada a los intelectuales de la época

“Lo que hacen los agentes (varones y mujeres) tienen más sentido del que saben” (Bourdieu), y este sentido y significado está dado por su *hábitus*. Bourdieu con esto, expresa el conjunto de relaciones históricas “depositadas” en los cuerpos individuales en la forma de esquemas mentales y corporales de percepción apreciación y acción.

## **Conclusiones**

De esta manera se ha, sucintamente mencionado, algunas de las ***prácticas corporales*** construidas en el siglo pasado con el fin de dar razones, analizar y comprender la realidad de las mismas en la disciplina denominada educación física, como campo propio de saber y hacer, con reglas propias de acción y en donde sus agentes sociales como lo señala Bourdieu, permanentemente interaccionan.

Así es que, cuando nos referimos a prácticas corporales, hablamos de las prácticas que constituyen la configuración del cuerpo y el movimiento como dimensiones de la subjetividad sobre las que se ejercen un conjunto de acciones educativas, de las cuales algunas, pero no todas, se practican a través de la educación física.

De este modo, fue necesario brevemente, indagar sobre algunas perspectivas sincrónicas y diacrónicas, los procesos de construcción y constitución de la educación corporal en el complejo entramado de espacios sociales, políticos, culturales y económicos en que se originaron las condiciones que la hicieron posible, se conformaron sus contenidos, sus formas y sus fines de la manera que hoy se presentan.

Creemos de esta manera dar alguna justificación para asir la complejidad que significó y significa hablar de ***prácticas corporales***.

Es así que la educación física, como saber a enseñar, tiene algo para dar, que necesariamente debe investigar y construir, para luego poder desde el saber mismo legitimar. Pero no debemos desconocer que el campo de acción de las prácticas corporales se ha diversificado en las últimas décadas, excediendo obviamente el ámbito escolar. Hacemos referencia en observar como estas prácticas históricamente significadas y significativas están diseminadas no sólo en el campo escolar, donde prevalecen, sino en otros espacios como prácticas deportivas, clubes, gimnasios, servicios personalizados de actividad física, centros de salud, privados y estatales, en el campo de la rehabilitación, y en otros centros de belleza, etc.

Esto por supuesto generó y genera un desafío muy grande a nuestro *campo disciplinar*, no sólo con esfuerzos individuales sino colectivos en ámbitos públicos y privados, sistema educativo, universidad, instituciones, que permanentemente desde hace por lo menos 20 años intentan construir un saber disciplinar, no sólo legal sino legítimo.

Considerarnos que en nuestra formación sería sumamente relevante reconocer los diferentes procesos históricos narrados hasta aquí que configuraron la actualidad disciplinar, para una sólida construcción de nuestro quehacer cotidiano, que nos permita a su vez legitimar real y legalmente nuestro campo de pertinencia académica.

## Bibliografía

BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude, PASSERON, Jean-Claude, (1999): *El oficio de Sociólogo*. Ed. Siglo XXI, México.

BRACHT, Valter – CRISORIO, Ricardo (coordinadores), (2005): *La Educación Física en Argentina y en Brasil*. Ediciones al Margen, La Plata.

CARBALLO, Carlos, (2003): *Proponer y negociar*, Ed. Al margen, La Plata

CRESPO, Betina (2006): La gimnasia como práctica corporal educativa ¿Cómo enseñamos a enseñarla en los profesorados pertenecientes a la carrera de educación física?; ponencia en el marco de II Jornadas Académicas “Los nuevos desafíos de la Educación Física y los Deportes”. UEINEF “Gral. Manuel Belgrano” dependiente de la Universidad Nacional de Luján. Tema: “La enseñanza de los deportes” (2006)

CRISORIO, Ricardo (1998):”Constructivismo, cuerpo y lenguaje”, *Revista Educación Física & Ciencia*, Edición del Departamento de Educación Física de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP., nro 6, La Plata, Publicación anual, Pag. 28-31.

CRISORIO, Ricardo – GILES, Marcelo, (1999): *Apuntes para una didáctica de la educación física en el tercer ciclo de la EGB*. Ed. MC y E, Bs. As

FOUCAULT, Michel, (1976): *Vigilar y castigar*. Ed. Siglo XXI, Bs. As.

HOURS, GERMÁN (2007): *La gimnasia, un contenido educativo*, Trabajo final, Seminario de posgrado: Teoría general de la gimnasia, dictado por el profesor Mariano Giradles, Maestría en deportes, Departamento de Educación Física, FaHCE, UNLP

LOPES LAURO, Guacira,(1997): *Crítica pos-estructuralista e educação*. Ed. Alertes, S.A, Barcelona.

SANCHO, Juana María y HERNÁNDEZ, Fernando (s/f): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Ed. Paidós, Barcelona.

SOUTHWELL, Myriam, (2007). *Abrir la puerta para ir a jugar*. Ed. El Monitor, de la educación, (5): 9. Ministerio de Educación de la Nación, Presidencia de la Nación.

STENHOUSE, Lawrence, (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Ed. Morata, Madrid.

VIGARELLO, Georges (s/f ): *Corregir el cuerpo*; Colección Cultura y Sociedad

## [VOLVER AL PROGRAMA DE PONENCIAS](#)

---

[8] La Revista (1909): publicación periódica editada por la Escuela Normal de Educación Física y al parecer representó la voz del sector pedagógico del campo de la cultura Física.

[9] Hours, Germán (2007): *La gimnasia, un contenido educativo*, Trabajo final, Seminario de posgrado: Teoría general de la gimnasia, dictado por el profesor Mariano Giradles, Maestría en deportes, Departamento de

Educación Física, FaHCE, UNLP

- [10] Aisenstein, Angela – Scharagrodsky, Pablo (2006): *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires, Ed. Prometeo. Pags. 342.
- [11] Ibidem, 2006.
- [12] Revista de distribución gratuita del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- [13] Vigarello, Georges (s/f ): *Corregir el cuerpo* ; Colección Cultura y Sociedad
- [14] Southwell, Myriam (2007). *Abrir la puerta para ir a jugar*. El Monitor, de la educación, (5): 9. Ministerio de Educación de la Nación, Presidencia de la Nación.
- [15] “Ser observado no es siempre malo: significa que hay otros que nos miran, a quienes les importamos, y cuya mirada nos importa. El problema es cuando esa supervisión coarta el ejercicio de algunos márgenes de libertad y autonomía, cuando la mirada del adulto deja de ser una mirada del cuidado y la transmisión y se convierte en una mirada severa y autoritaria, y cuando la mirada de los pares se convierte en una imposición que marginaliza y desprecia. Sobre estas aristas habría que estar atentos, y volver a poner una mirada educativa y protectora en los patios”. (Southwell, 2007, 5)
- [16] Edgardo Castro es Doctor en Filosofía por la Universidad de Friburgo, Suiza. Es Profesor Titular de Filosofía Contemporánea y coordinador del Doctorado en el Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional de La Plata. Ha dictado numerosos seminarios en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Rosario. Ha publicado diferentes artículos y libros.
- [17] Pedraz, Vicente (2004-2005): *Cuerpo y contracuerpo: la historicidad de las producciones corporales y el sentido de la educación física*, Revista: Educación física y Ciencia, Departamento de Educación Física, FaHCE, UNLP, N° 7. Pag. 68 y sigs.